



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA**

**OS MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE  
ESTUDANTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA**

**2015**

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

OS MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE  
ESTUDANTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S581m Silva, Meire Celedônio da.  
Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira / Meire Celedônio da Silva. – 2015.  
173 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: Linguística aplicada.  
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
- 1.Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2.Língua portuguesa – Composição e exercícios. 3.Coesão(Linguística). 4.Comunicação escrita – Fortaleza(CE). 5.Estudantes estrangeiros – Fortaleza(CE). 6.Aprendizagem. I. Título.

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

OS MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE  
ESTUDANTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho (Examinadora)  
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aurea Zavam (Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus,  
Aos meus pais, Raimunda Lúcia e Raimundo Nonato,  
Aos meus demais familiares,  
A minha orientadora, Eulália Leurquin.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, não apenas pelos desafios que colocou diante de mim, mas também pela força que me concedeu para superá-los.

À minha mãe, por ter sido, mesmo com as limitações que possuía de conhecimento da língua portuguesa, minha primeira alfabetizadora, e por ter me inserido no mundo da leitura.

Ao meu pai, por ser exemplo de garra, determinação e, principalmente, de caráter que todo ser humano deveria cultivar.

À minha professora orientadora e segunda mãe, professora Eulália Leurquin, pelos ensinamentos, pelos “puxões de orelha”, pelo olhar aguçado que teve sobre o meu trabalho e, principalmente, por ter acreditado no meu crescimento e desempenho enquanto pesquisadora.

Aos professores do PPGL que nos levam a outras dimensões e mundos mediados pela linguagem.

À minha família que sempre me apoiou e acreditou no meu empenho e dedicação.

À professora Áurea Zavam, pelas várias leituras criteriosas realizadas ao longo desses dois anos do meu trabalho, mas, principalmente, pela pessoa humana que ela é.

À Virgínia Tavares, coordenadora do polo de Beberibe – UAB/UFC, pela compreensão e liberação das atividades de tutoria presencial para que eu assistisse às aulas do mestrado, além das palavras de tranquilidade nas horas de desalento.

Ao diretor da escola onde eu trabalhava no início e nessa reta final do mestrado, Francisco Antônio Ribeiro da Fonseca, pela compreensão das minhas ausências da escola para cumprir os compromissos com a minha pesquisa.

Ao coordenador também da unidade de ensino onde trabalho, Diogo Barreto, pelos “dribles” realizados para atender aos meus pedidos de mudanças de horários.

À minha tia Luzirene, pelo abrigo dado, pelas horas de espera e, principalmente, pela prosa leve que me acalentava nos momentos de estresse.

À minha colega Margareth, pela acolhida em seu lar.

Aos professores Manolisa Vasconcellos, Inácio Montenegro, Alber Uchôa e Rosemary Plantin, pelas entrevistas concedidas e que foram tão importantes para a minha pesquisa.

A todos os meus colegas de trabalho pela admiração e por acreditarem em mim enquanto profissional e pesquisadora.

Ao meu colega Emerson Gonzaga que foi importantíssimo nos primeiros estágios dessa minha trajetória no momento de entrar no PPGL.

Ao meu colega de trabalho e amigo, Bruno Costa, pela paciência e prontidão nos momentos que precisei.

Aos meus colegas do PPGL, que juntos somávamos forças para vencer os desafios que nos eram impostos no dia a dia do mestrado.

À minha colega Lídia Cardoso, pelas palavras aveludadas que saiam de sua boca e acariciavam o *ego*, às vezes, em estilhaços.

À minha colega e companheira de moradia, Maria Freitas, pela paciência e por me suportar mesmo quando eu estava insuportável e arrogante.

À minha segunda mãe, Maria Ednir dos Santos, por ter me cedido moradia, que se constituiu como um espaço vital para os meus estudos, por tanto tempo.

Aos meus colegas do Grupo de estudo GEPLA, pelo acolhimento, pela confiança e força dada nas horas de desesperanças e de cansaço, pelas alegrias de compartilhar momentos tão significativos na minha formação acadêmica.

Ao Eduardo, secretário do PPGL, por me confortar, muitas vezes, nos momentos de tensão.

À Vanessa, colaboradora do PPGL, pela atenção e dedicação para com a minha pessoa.

À FUNCAP, pelo incentivo financeiro.

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhorar os olhos."

(Rubem Alves)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática em produções escritas de estudantes de nível avançado de Português Língua Estrangeira (PLE). Nosso objeto de pesquisa são os mecanismos de coesão nominal em produções textuais escritas por esses estudantes. Os sujeitos produtores desses textos são estudantes de diferentes nacionalidades que se encontram em mobilidade acadêmica na UFC. O *corpus* da nossa pesquisa foi coletado durante o curso de Português Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras, ofertado pelo grupo de pesquisa GEPLA, no período de 2013.2. O foco principal do curso é desenvolver as capacidades de linguagem em estudantes estrangeiros, necessárias à comunicação em contexto acadêmico. Para isso, leva-se em consideração o ensino e aprendizagem pautados nos gêneros de texto, considerados também como um instrumento de aprendizagem de línguas (SCHNEUWLY, 2004). Partimos, assim, do pressuposto de que o produto de uma interação verbal são textos e é através deles que apreendemos uma língua (BRONCKART, 1999). Como embasamento teórico, utilizaremos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e também da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011). No primeiro nível de análise, utilizaremos o modelo descendente de análise de textos. Destacaremos na nossa análise, principalmente o contexto de produção, os níveis da arquitetura textual, como propostas por Bronckart (1999), e, sobretudo, as anáforas. O segundo nível de análise, realizou-se para dar conta dos tipos de anáfora. Para isso, apresentamos o contexto de ensino e aprendizagem de PLE na UFC, o perfil dos participantes do curso, as propostas de produção de texto e a análise dos mecanismos de coesão nominal nas produções de textos resultantes desse processo de ensino e aprendizagem. Os resultados que apresentamos mostram que os estudantes utilizam recursos coesivos variados disponíveis na língua alvo para manter e fazer a progressão do conteúdo temático. Constatamos, também, que a mobilização de diferentes conhecimentos como os linguísticos e culturais da língua alvo contribuem para a construção de um texto coerente tematicamente. No entanto, há ainda algumas operações de textualização realizadas que mostram que esses estudantes precisam desenvolver capacidades linguístico-discursivas em PLE, como podemos constatar a partir das repetições lexicais, além da estruturação de SN que, muitas vezes, tornam as retomadas problemáticas.

**Palavras-chave:** Mecanismos de textualização. Produção escrita. Aprendizagem de PLE.

## Abstract

The main objective of this study is to identify and analyze the linguistic elements that are responsible for thematic coherence in written textual productions generated by advanced foreign students of Portuguese. Our research object is the nominal cohesion mechanisms in written textual productions by those above-mentioned students. The subjects, writers of such texts, are students of different nationalities that are experiencing an academic mobility at the Federal University of Ceará. The *corpus* of our research was collected during the Portuguese for Foreign Students Program: Brazilian Language and Culture offered by 'GEPLA' (The Studies and Research Team in Applied Linguistics) during the second semester of 2013. The main focus of this program is the development of language capacities on the part of foreign students which are necessary for communication in academic context. Therefore, teaching and learning based on text genres are taken into account as well as a language-learning instrument (SCHNEUWLY, 2004). Thus we started from the assumption that the product of a verbal interaction are texts, and through them, one learns a given language (BRONCKART, 1999). As theoretical fundamentals, we will use the Sociodiscursive Interactionism assumptions (BRONCKART, 1999) as well as the Textual Analysis of Discourse (ADAM, 2011). From the former, as its basis, we use the descending model of text analysis. In our analysis, we will mainly stand out the production context, the levels of textual architecture as proposed by Bronckart (1999), and especially, the anaphora categories. The second theoretical contribution will serve as the basis for the analysis of the types of anaphora. For that purpose, we presented the teaching-learning context of Portuguese for Foreign Students at the Federal University of Ceará, the profile of the program participants, the proposals concerning text production as well as the analysis of nominal cohesion mechanisms in the production of texts resulting from such teaching-learning process. The results that we present reveal that the students use varied cohesive sources available in the target language for maintaining and making the progression of the thematic contents. We also realized that the mobilization of different target language acquisitions such as the linguistic and cultural ones do contribute to the construction of a thematically coherent text. However, there are still some carried-out textualizing operations that indicate that those students need to develop their linguistic-discursive capacities in Portuguese for Foreign Students, as one can verify, by examining lexical repetitions, besides the NP structuring that many times makes re-learning rather problematic.

**Key words:** Textualizing mechanisms. Written production. Learning (Acquisition).

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2L/LE	Segunda Língua/ Língua Estrangeira
AI	Anáfora Indireta
ALTER	Grupo de Análise de Linguagem Trabalho e Suas Relações
AOTP	American Organization of Teachers
ATD	Análise Textual do Discurso
CAI	Coordenadoria de Assuntos Internacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCB	Casa de Cultura Britânica
CCP	Casa de Cultura Portuguesa
Celpe-Bras	O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa
CPE	Curso de Português para Estrangeiro
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSA	College Semester Abroad
DLE	Departamento de Letras Estrangeiras
DLV	Departamento de Letras Vernáculas
EUA	Estados Unidos da América
FLAEL	Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEPLA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LE/LA	Língua Estrangeira/Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC-G Programa de Estudantes-Convênio de Graduação  
PLE/PL2 Português Língua Estrangeira/ Português Segunda Língua  
PLE Português Língua Estrangeira  
PLIP Políticas Linguísticas para Internacionalização do Português  
PPGL Programa de Pós Graduação em Linguística  
PSL Português como Segunda Língua  
PUC/SP Pontifícia Universidade Católica – São Paulo  
RCB Referências Curriculares Básicas  
SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
SIT School for International Training  
SLA Second Language Aquisition  
SN Sintagma Nominal  
UFC: Universidade Federal do Ceará  
UIL Universidade de Illinois  
UNIFOR Universidade de Fortaleza  
UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UNM Universidade do Novo México  
UTK Universidade do Tennessee – Knoxville  
VI SIGET Simpósio Internacional de Gêneros Textuais

## Lista de Figuras, Gráficos, Imagens, Organogramas, Quadros e Tabelas

Figura 1 - O estrato do folhado textual.....	58
Gráfico 1 - Número de estudantes de mobilidade acadêmica na UFC – países .....	87
Gráfico 2 - Nacionalidades dos participantes do curso de PLE em 2013.2 .....	89
Gráfico 3 - Perfil dos estudantes quanto ao curso de graduação .....	91
Gráfico 4 - Motivos que os levaram a escolher o Brasil para realizar intercâmbio .....	92
Gráfico 5 - Outras línguas já estudadas pelos estudantes .....	94
Gráfico 6 - Número de textos produzido no curso avançado de PLE .....	101
Imagem 1 - Níveis de análise do texto de acordo com a proposta de Jean Michel Adam .....	61
Organograma 1 - As três fases do PLE na UFC .....	25
Organograma 2 - Representação gráfica das atividades em PLE desenvolvida pelo GEPLA .....	37
Organograma 3 - Síntese das atividades desenvolvida pelo grupo PLIP .....	40
Organograma 4 - Estrutura da análise .....	109
Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas pelo GEPLA na área de PLE.....	36
Quadro 2 - Pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa PLIP.....	39
Quadro 3 - Esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise de um texto .....	59
Quadro 4 - Os conteúdos do curso desenvolvido em 2013.2 .....	100
Quadro 5 - Síntese do objeto de pesquisa.....	106
Quadro 6 - Síntese das categorias de análise .....	107
Quadro 7 - Plano geral do texto 07_A_1 .....	121
Quadro 8 - Cadeia anafórica referente ao segmento A do texto 07_A_01 .....	123
Quadro 9 - Cadeia anafórica referente ao segmento B do texto 07_A_01 .....	124
Quadro 10 - Plano geral do texto 09_F_1 .....	127
Quadro 11 - Cadeia anafórica referente ao segmento A do texto 09_F_1 .....	127
Quadro 12 - Cadeia anafórica referente ao segmento C do texto 09_F_1.....	128
Quadro 13 - Cadeia anafórica referente ao segmento D do texto 09_F_1 .....	129
Quadro 14 - Plano geral do texto 13_E_1 .....	131

Quadro 15 - Cadeia anafórica em torno do SN Brasil.....	132
Quadro 16 - Cadeia anafórica referente ao segmento B do texto 13_E_1 .....	133
Quadro 17 - Síntese dos mecanismos de coesão nominal utilizados pelos estudantes.....	136
Quadro 18 - Plano geral do texto 07_A_2.....	141
Quadro 19 - Cadeia anafórica relacionada ao SN Brasil .....	142
Quadro 20 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 07_A_02.....	143
Quadro 21 - Cadeia anafórica relacionada ao subtema estilos musicais brasileiros .....	144
Quadro 22 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 07_F_2 .....	145
Quadro 23 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento C do texto 07_A_2.....	146
Quadro 24 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento D do texto 07_A_2.....	147
Quadro 25 - Plano geral do texto 09_F_2 .....	149
Quadro 26 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento A do texto 09_F_2 .....	149
Quadro 27 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 09_F_2 .....	150
Quadro 28 - Cadeia anafórica relacionada ao SN natiruts.....	151
Quadro 29 - Plano geral do texto 09_F_2 .....	153
Quadro 30 - Cadeia anafórica relacionada ao subtema música brasileira .....	154
Quadro 31 - Cadeia anafórica relacionada ao samba e axé .....	155
Quadro 32 - Síntese das anáforas da segunda produção.....	157
Quadro 33 - Síntese dos problemas na constituição de cadeias anafóricas .....	159
Tabela 1 - Número das anáforas nominais e pronominais .....	110
Tabela 2 - Dados dos tipos de anáforas referentes à primeira produção .....	114
Tabela 3 - Dados dos tipos de anáforas referentes à segunda produção.....	115
Tabela 4 - Dados dos tipos de anáforas referentes à terceira produção.....	116

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	16
2	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFC .....	23
2.1	A proposta do Departamento de Letras Estrangeiras .....	25
2.2	As propostas do Departamento de Letras Vernáculas .....	30
2.2.1	<i>Uma continuidade do curso anterior?</i> .....	30
2.2.2	<i>O curso ofertado pelo grupo de estudo GEPLA</i> .....	33
2.2.3	<i>O curso ofertado pelo grupo de pesquisa PLIP</i> .....	38
2.3	A proposta da Casa de Cultura Portuguesa .....	40
2.4	Entrelaçando os caminhos .....	42
2.5	Síntese do capítulo .....	44
3	REFERENCIAL TEÓRICO .....	46
3.1	O interacionismo sociodiscursivo .....	46
3.2	Língua e texto .....	49
3.3	A produção e a análise de textos à luz do ISD .....	51
3.3.1	<i>As condições de produção de textos</i> .....	51
3.3.2	<i>A situação de ação de linguagem</i> .....	52
3.3.3	<i>O contexto de produção</i> .....	53
3.3.4	<i>O conteúdo temático</i> .....	55
3.3.5	<i>A ação de linguagem</i> .....	55
3.4	O folhado textual .....	57
3.5	Pressupostos do ISD e da ATD sobre a coesão .....	61
3.5.1	<i>Algumas considerações sobre a coesão nominal</i> .....	65
3.5.2	<i>Os mecanismos de textualização</i> .....	66
3.5.2.1	<i>Os mecanismos de coesão nominal</i> .....	69
3.5.2.2	<i>As categorias de anáfora</i> .....	73
4	PASSOS METODOLÓGICOS .....	78
4.1	Método de pesquisa .....	79
4.2	Métodos de procedimento .....	80
4.2.1	<i>Tipo de pesquisa</i> .....	81
4.2.2	<i>Procedimento para a coleta de dados</i> .....	81
4.2.2.1	<i>Delimitação da amostra</i> .....	83
4.2.2.2	<i>Instrumentos</i> .....	83

4.2.2.3	<i>Descrição da coleta de dados</i> .....	84
4.3	<b>Caracterização dos sujeitos e contextualização da pesquisa</b> .....	86
4.4	<b>Programa do curso de PLE: língua e cultura brasileira</b> .....	96
4.5	<b>Dados e descrição das propostas de produções de texto</b> .....	100
4.6	<b>Descrição de análise de dados</b> .....	104
5	<b>ANÁLISE DA COESÃO NOMINAL NOS TEXTOS</b> .....	108
5.1	<b>Dados quantitativos sobre a coesão nominal das produções textuais</b> .....	110
5.2	<b>Descrição do contexto de produção do gênero <i>e-mail</i> pessoal</b> .....	117
5.3	<b>Análise qualitativa dos mecanismos de coesão nominal – produção 01</b> .....	120
5.3.1	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 07_A_1</i> .....	120
5.3.2	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 09_E_1</i> .....	125
5.3.3	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 13_A_1</i> .....	130
5.3.4	<i>Síntese da análise da produção 01</i> .....	135
5.4	<b>Descrição do contexto de produção do gênero artigo de opinião</b> .....	138
5.5	<b>Análise qualitativa dos mecanismos de coesão nominal – produção 02</b> .....	139
5.5.1	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 07_A_2</i> .....	139
5.5.2	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 09_E_2</i> .....	147
5.5.3	<i>Análise das cadeias anafóricas do texto - 13_A_2</i> .....	152
5.5.4	<i>Síntese da análise da produção 02</i> .....	156
5.6	<b>Problemas estruturais e semânticos envolvendo os mecanismos de coesão nominal</b> .....	158
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE PLE EM 2013.2</b> .....	171
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES</b> .....	172
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES</b> .....	173
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES</b> .....	174

## 1 INTRODUÇÃO

O texto na modalidade escrita é considerado hoje uma das formas mais privilegiadas de acesso às práticas sociais em diferentes esferas da atividade humana. Assim, atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem com o texto escrito vêm atraindo o olhar de muitas pesquisas, não só em língua materna, mas também em língua estrangeira. Em relação a essa última, isso vem acontecendo de maneira mais intensa desde as últimas décadas (MATSUNDA, 2003). A partir das reflexões surgidas nas atividades de pesquisa do grupo GEPLA<sup>1</sup> sobre ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira (doravante PLE), pudemos nos indagar sobre o papel, principalmente, dos textos escritos por estudantes que estão em situação de intercâmbio acadêmico. Alguns pontos são necessários para percebermos a importância que o texto escrito por esses estudantes apresentam nas atividades sociais deles. Primeiro, são alunos que chegam às nossas universidades e, provavelmente, deverão interagir diretamente com seus pares no universo acadêmico, utilizando a língua portuguesa. Segundo, é através de textos que eles comunicam-se nas diferentes atividades sociais, principalmente na academia. Por último, o texto desses estudantes, muitas vezes, apresentam elementos de textualização com algumas desarmonias na construção de séries anafóricas. Dessa forma, de acordo com o contexto social no qual estão inseridos, esses estudantes precisam desenvolver as capacidades de linguagem em PLE para contribuir com o conhecimento produzido pela instituição na qual estão inseridos, assim como construir seus próprios conhecimentos acadêmicos.

Em relação ao ensino e aprendizagem de PLE, no contexto brasileiro acontece desde os seus primórdios (anos 60), de maneira lenta e gradativa. Mas, apenas a partir dos anos 90, registra-se aumento progressivo na oferta de cursos de PLE (SAMPAIO, 2011). Atualmente, há muita procura por cursos de PLE tanto no Brasil quanto no exterior<sup>2</sup>. Devido a essa procura, no Brasil, universidades e escolas de idiomas que oferecem cursos de PLE têm criado cursos e ampliado o número de vagas.

---

<sup>1</sup> Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa maior dentro do grupo de pesquisa GEPLA. Entre as atividades desenvolvidas pelas pesquisadoras de mestrado e doutorado, encontram-se as atividades de ensino e pesquisa na área de PLE. Com esta pesquisa, provavelmente podemos contribuir com as demais já desenvolvidas e as que estão em andamento nesse grupo, voltadas para essa área de pesquisa, a saber: Gondim (2012) analisou os livros didáticos, Leurquin (2013) pesquisou sobre o lugar dos gêneros textuais orais nas aulas de PLE, e Sousa (2013) investiga o agir do professor no ensino de gramática nas aulas de PLE. Esse grupo de pesquisa também oferece curso de PLE aos estudantes estrangeiros de mobilidade acadêmica, que chegam a UFC para fazer um semestre ou um ano nos cursos de graduação. Esse curso é ofertado em parceria com a universidade desde 2012.1, contabilizando dois anos de trabalho com ensino e aprendizagem e pesquisa em PLE.

<sup>2</sup> Essa informação é baseada em publicações sobre o ensino e aprendizagem de PLE em diferentes contextos. Podemos fazer referência mais direta ao texto de Furtoso e Riviera (2010), no qual fazem uma compilação do estado atual das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de PLE nos EUA.

O aumento na procura e na oferta de cursos de PLE no Brasil, principalmente, nas universidades, deve-se aos acordos firmados – intercâmbio e programas internacionais de imersão – entre o Brasil e outros países e à oferta de bolsas de intercâmbio em nível de graduação e pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2009). Embora esteja em uma zona periférica socialmente a nível mundial, o Brasil vem apresentando grande projeção internacional em várias atividades como a econômica, política, social, cultural e educacional. Uma das áreas na qual o Brasil vem conseguindo destaque nesse cenário internacional é a educacional. Isso pode ser constatado quando consideramos o número de estudantes que procuram o nosso país como destino para realizarem intercâmbio acadêmico. Essa demanda de interessados pelos programas de mobilidade acadêmica<sup>3</sup> entre as universidades brasileiras e as estrangeiras, incide diretamente no aumento dos números que envolvem a área de PLE (ROTTAVA, 2006; LEURQUIN, 2013). A título de exemplificação, podemos citar o que vem ocorrendo na Universidade Federal do Ceará (UFC), que mantém convênios com diversas instituições internacionais de ensino superior. O número desses convênios é bastante expressivo, como pudemos contabilizar na página da instituição: atualmente a UFC mantém convênios com 34 países<sup>4</sup>.

Além disso, essa real demanda vem se dando em função também da expansão da língua portuguesa no mundo. Há diversos indícios que nos fazem inferir essa informação, como já citamos acima. A posição do Brasil como país economicamente emergente também contribui de maneira significativa para a notabilidade da língua portuguesa no contexto mundial. Essa conclusão parte da constatação de a língua portuguesa configurar como língua oficial de organizações internacionais como, por exemplo, o MERCOSUL<sup>5</sup>. Outro fator que dar visibilidade à expansão da área de ensino e aprendizagem de PLE, é a posição que a língua portuguesa ocupa no *ranking* das línguas mais faladas no mundo. Ela aparece no sétimo lugar no *ranking* elaborado por organizações internacionais sobre o *status* dos falantes das diversas línguas em uso no mundo (SOUZA, 2014).

Em se tratando da internacionalização da língua portuguesa, vimos surgir, nas últimas décadas do século XX, algumas organizações que se ocupam desse assunto nas

---

<sup>3</sup> A mobilidade acadêmica é o processo que possibilita ao discente matriculado em uma IES estudar em outra e, após a conclusão dos estudos, a emissão de atestado de comprovante de estudos, e registro em sua instituição de origem. A mobilidade acadêmica envolve a existência de condições apropriadas, que contribuem com a formação e o aperfeiçoamento dos quadros docente e discente, objetivando a aquisição de novas experiências e a interação com outras culturas. Informação disponível em: <<http://www.cai.ufc.br/mobilidadeestrangeiro.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>4</sup> Para mais informações sobre com quais países e universidades estrangeiras a UFC celebra convênios, consultar a página da instituição: <<http://www.cai.ufc.br/>>.

<sup>5</sup> Mercado Comum do Sul do qual fazem parte Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Peru, Equador, Colômbia, Bolívia e Chile. Os idiomas oficiais dessa organização são o português, o espanhol e o guarani.

nações que têm o português como língua oficial. Entre essas organizações, destacamos a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que integrou inicialmente Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e que, a partir de 2002, contou com a adesão de Timor-Leste. A CPLP conta com a participação de mais de 230 milhões de falantes de português. Essa organização surgiu da necessidade de impactar, no âmbito internacional, a afirmação da língua portuguesa.

Somado a isso, existem várias outras organizações que desenvolvem trabalhos pertinentes tanto para a divulgação das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de PLE, quanto para a promoção da Língua Portuguesa. Entre essas organizações, podemos citar a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) que se empenha em realizar atividades voltadas para a pesquisa e para o ensino e aprendizagem de PLE/PL2, tanto no Brasil quanto em outros países em cooperação com organizações internacionais<sup>6</sup>.

Com o mesmo propósito, existem atividades ou eventos de pesquisas que muito contribuem para a expansão e promoção da língua portuguesa em países que não têm o português como língua oficial. A exemplo, podemos citar o Encontro Mundial sobre o Ensino de Português<sup>7</sup>, que acontece nos Estados Unidos. Em agosto de 2014, foi realizada a terceira edição e contou com a participação de pesquisadores e professores de vários países. A realização de um evento desse porte em um país como os EUA mostra o espaço no contexto mundial que a língua portuguesa vem conquistando.

Outro fator que ratifica a importância do português com projeção internacional, tendo como porta de saída o Brasil, decorre do Celpe-Bras, único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Internacionalmente, é aceito em empresas e em instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação<sup>8</sup>. O teste é realizado em 44 centros de aplicação no exterior e em 21 centros no Brasil, com duas edições por ano. No ano de 2013<sup>9</sup>, o número de inscritos da primeira edição, que aconteceu em abril, para a segunda, que aconteceu em outubro, apresentou um aumento de 25% no número de inscrições.

Por estar em expansão, como mostramos no sintético percurso acima, a área de PLE é um campo para pesquisas que se ocupa do ensino e aprendizagem de línguas. Eleito

---

<sup>6</sup> Para uma visão mais ampla do contexto de ensino e das políticas linguísticas de PLE, consultar Barros (2011).

<sup>7</sup> Esse evento é promovido pela *Focus Brazil Foundation* e organizado pela *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP).

<sup>8</sup> Informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC): <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12270&Itemid=518](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12270&Itemid=518)>. Acesso em: 20 nov. 13.

<sup>9</sup> Não conseguimos informações sobre o número de inscritos no Celpe-Bras das edições do ano de 2014.

como nosso objeto de estudo, nossas lentes se inclinam, portanto, para aspectos relacionados à aprendizagem do português em contexto de língua estrangeira. Dentro desse ângulo, abrangeremos o texto escrito produzido em sala de aula de PLE e mais especificamente aos mecanismos de coesão que são mobilizados nesses textos.

O ensino e aprendizagem de línguas, seja materna ou segunda língua, tem sido pautada no uso de textos indexados em gêneros, como podemos ver em documentos oficiais como os PCN e os RCB<sup>10</sup>, que orientam essa área de ensino e aprendizagem no Brasil. O uso de textos tanto escritos quanto orais também está presente nas tarefas da prova do Celpe-Bras. Esta leva em consideração, na sua elaboração, a adequação ao contexto de produção (situação de produção), a adequação discursiva (coesão), e a adequação linguística (uso adequado de vocabulário e estruturas gramaticais), valorizando, assim, o uso da língua em situações reais, nas quais o estudante pode interagir tanto em modalidade escrita quanto em modalidade oral. Neste sentido, propomo-nos a ter como objeto de estudo produções textuais escritas e a problematizar a importância dos mecanismos de coesão nominal nessas produções textuais escritas em PLE.

A partir dessa visão, corroboramos com a ideia de que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2000, p. 182); a nossa pesquisa elege, portanto, como ponto de partida, o texto como materialização da língua em uso. Acreditamos que, apenas a partir do texto oral ou escrito, podemos analisar os vários elementos que concorrem para estabelecer a textualidade e, conseqüentemente, provocar uma resposta aos sujeitos da interação verbal, ou seja, comunicar e fazer-se compreendido por seus pares.

Levando em consideração as situações sociais de interação, nosso trabalho partiu da análise das produções textuais escritas em PLE de estudantes de nível avançado que se encontram em situação de imersão na UFC. Analisamos como estudantes em situações de aprendizagem de PLE elaboram seus textos, no que diz respeito ao uso de mecanismos de coesão nominal. Para tanto, foi pautado no quadro epistemológico do ISD, pois essa teoria postula que o desenvolvimento humano acontece a partir da linguagem. De acordo com Barros (2011), o ISD é uma teoria do humano, pois apresenta caráter interdisciplinar que atravessa o chamado interacionismo social (BRONCKART, 1999). Percebemos, dessa forma, um estudante de PLE como um sujeito sócio-historicamente situado, que age em situações

---

<sup>10</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Básicos.

reais através de modelos de textos disponíveis no arquitexto<sup>11</sup> de sua comunidade verbal, na qual interage com seus pares através destes. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), além de um aprendiz de uma língua usar esses modelos, que Bronckart (1999) chama de gêneros de textos, como instrumentos de aprendizagem de uma língua natural, esses mesmos instrumentos também medeiam as interações sociais. Além do ISD, estabelecemos um diálogo com as contribuições teóricas da Análise Textual do Discurso (ATD) para dar conta de aspectos linguísticos que complementam os pressupostos do ISD.

Todo texto pressupõe uma **ação de linguagem**, que faz emergir tal produto. Ao reconhecer a interligação de parâmetros para a produção de um texto, Bronckart (1999) estabelece a importância das várias operações realizadas por um enunciador singular. Esses parâmetros<sup>12</sup> envolvem tanto elementos do **lugar físico** em que se encontra o agente-produtor quanto do lugar **sociosubjetivo**; dessa forma, são várias as decisões e possibilidades de escolha do agente-produtor no momento de produção de um enunciado. Pensamos que o contexto físico e sociosubjetivo, no qual os estudantes estão inseridos, tem papel fundamental na produção de um texto por estudantes estrangeiros em situação de imersão na universidade, sobretudo se considerarmos os fatores que influenciam na aprendizagem do texto escrito em uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, além das formas linguísticas, devemos considerar o contexto sociocultural, quando se fala na aquisição dessa língua. Adotamos, assim, a concepção de linguagem como estruturadora das atividades e papéis sociais (MOTTA-ROTH, 2008), em que subjaz uma prática docente de que ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua, e, portanto, aprender uma língua é saber agir nela e com ela.

Sob essa perspectiva, nossa pesquisa se insere no campo de estudos abrangidos pela Linguística Aplicada (LA), segundo defende Rajagopalan (2006), para quem a atividade linguística é uma prática social<sup>13</sup>: qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.

Do que expomos acima, podemos dizer que a nossa pesquisa visa complementar as que já foram desenvolvidas nessa área, principalmente em relação ao texto escrito. Assim, nos propomos a analisar a produção de textos escritos em PLE de estudantes em mobilidade acadêmica. Podemos pontuar três razões que, a nosso ver, são pertinentes para a nossa

---

<sup>11</sup>Bronckart (2006) define arquitexto (intertexto) como os pré-construídos de uma comunidade, disponíveis como modelos prévios, mas não finitos.

<sup>12</sup> Detalharemos esses parâmetros no Capítulo 3, quando trataremos do referencial teórico.

<sup>13</sup> Assim como para Rajagopalan (2006), para Schneuwly e Dolz (2004), a linguagem tem um papel de mediação nas práticas sociais. Sendo assim, as práticas de linguagem estão diretamente ligadas às práticas sociais em situações particulares de comunicação.

pesquisa e que a torna relevante para as atividades sociais, acadêmicas e institucionais: a) a expansão dos programas de mobilidade acadêmica atraem, cada vez mais, estudantes de outras nacionalidades para cursos de graduação e de pós-graduação<sup>14</sup> no Brasil. Esses alunos precisam adquirir conhecimentos linguísticos em português para interagir na academia, o que acontece na maioria das vezes, através de textos escritos; b) a predominância das pesquisas realizadas sobre ensino e aprendizagem de PLE se atém, ainda, a aspectos estruturais da língua, sem uma maior preocupação com um ensino e aprendizagem de língua voltado para o agir comunicativo, com o foco nas capacidades linguístico-discursivas, principalmente naquelas que envolvem os mecanismos de textualização; c) o crescimento no número de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de PLE mostra a necessidade de outras que se somem as já existentes, para atender as reais demandas do campo de pesquisa em PLE.

Pretendemos, portanto, com esta pesquisa, sob uma visão discursiva baseada na proposta do ISD sobre os mecanismos de coesão nominal, com subsídios da ATD (ADAM, 2011), identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática em produções escritas de estudantes de nível avançado do curso de PLE ofertado pela UFC. Além desse, podemos elencar os seguintes objetivos específicos: à luz do ISD, analisar os tipos de anáforas mobilizadas em produções textuais de estudantes de PLE; investigar como os estudantes de PLE organizam o conteúdo temático em textos escritos em PLE no nível avançado; e identificar e explicar os problemas de coesão nominal presentes em produções textuais escritas em PLE. A partir desses objetivos tentaremos responder as seguintes perguntas: Quais são os mecanismos de coesão nominal mais utilizados por estudantes de PLE em produções textuais escritas? Como estudantes de PLE do nível avançado organizam as cadeias anafóricas capazes de manter e fazer progredir o conteúdo temático em produções textuais em PLE? Que problemas de nível sintático, semântico e lexical apresentam os textos de estudantes de PLE?

Acreditamos, baseados na proposta do ISD, que o texto é a forma empírica das produções verbais que assumem aspectos muito diversos por serem articulados a situações de produção muito diferentes. Assim, o contexto de produção, que leva em consideração as propriedades dos mundos formais, exerce influência sobre a produção textual. Além disso, o aprendiz de uma língua dispõe de um leque de opções de unidades linguísticas na língua alvo, que contribuem para materializar o conteúdo temático. Para tal, o aprendiz precisa fazer escolhas dentro desse conjunto de unidades. Essas escolhas implicam diferentes

---

<sup>14</sup> No curso do semestre de 2013.2, havia um estudante que estava prestando a seleção para o mestrado em Filosofia na UFC.

conhecimentos disponíveis no aprendiz, além das restrições impostas por uma determinada situação de comunicação..

Depois dessa breve contextualização do nosso objeto de pesquisa – que compõe a nosso capítulo de Introdução – apresentamos, sumariamente, a organização deste trabalho. Ele está dividido em seis partes, como veremos adiante, composta de Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Análise dos Dados e as Considerações Finais.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso histórico do PLE na UFC, explanando as três iniciativas de implantação de cursos de PLE na referida instituição. Salientamos que o ensino de PLE na UFC teve sua origem no DLE do início dos anos 1980 e que depois houve a iniciativa do DLV com a oferta de dois cursos. Além disso, também abordamos o momento atual de PLE na UFC com os cursos ofertados pelo PLIP e pelo GEPLA.

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos do ISD como fonte principal para nortear nossa análise. De acordo com a teoria do ISD, o texto é constituído de três níveis estruturais superpostos, dos quais destacamos o segundo nível. Nesse nível, encontram-se os mecanismos de coesão nominal que são responsáveis por estabelecer, de acordo com as possibilidades que a língua oferece, a coesão temática do texto.

No quarto capítulo, descreveremos a metodologia utilizada para realizarmos o nosso trabalho de pesquisa. Descreveremos os métodos de coleta e análise de dados, assim como o perfil dos sujeitos dos quais originaram as produções de textos por nós analisadas. Descreveremos também, o programa do curso de PLE, especificamente do período de 2013.2, e as atividades propostas como parte da nossa metodologia de trabalho.

No quinto capítulo, trataremos da análise dos textos que foram selecionados de um conjunto de textos produzidos por estudantes de PLE do nível avançado. Selecionamos 09 textos de um total de 30 produzidos por três estudantes ao longo do curso. A escolha dessas produções levou em consideração os estudantes que mais frequentavam as aulas, realizaram todas as produções textuais propostas, além de já terem estudado português em seu país de origem.

Por fim, nas considerações finais, retomamos percurso realizado, tentando realizar uma reflexão sobre as análises realizadas e o ensino e aprendizagem. Além disso, nos propomos alguns questionamentos surgidos ao longo da pesquisa.

## 2 PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFC<sup>15</sup>

O objetivo deste capítulo é tratar das atividades de PLE na UFC, examinando os dados de pesquisas realizadas nesta universidade e os projetos de pesquisa e de ensino desenvolvidos e em desenvolvimento, traçando, inclusive, um percurso histórico das atividades voltadas para o ensino de PLE.

As atividades de ensino desenvolvidas na UFC passaram a ter destaque há relativamente pouco tempo, em meados dos anos 1980. Este ensino, como veremos adiante, atendia a uma comunidade local que aqui estava estabelecida ou a estudantes que vinham de outros países para estudar.

Veremos a seguir que as pesquisas acontecem no âmbito do Grupo de Estudos de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, sendo algumas financiadas pela CAPES, CNPq e FUNCAP. Aconteceram muito tardiamente em relação às desenvolvidas em contexto nacional mais amplo. Nesse contexto, as pesquisas sobre português como segunda língua ou língua estrangeira são relativamente novas (ROTTAVA, 2008), surgindo no início dos anos 80, coincidindo com o período de oferta de curso de PLE na UFC. No nível de Graduação, temos os trabalhos desenvolvidos na Iniciação Científica; no nível de Pós-Graduação, temos os trabalhos de Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado. Pretendemos com isso, endossar uma discussão a respeito da política de implementação de PLE em universidades brasileiras, e, dessa forma, também problematizar a questão do espaço do PLE na UFC, inclusive enquanto responsável pela formação de professor.

Em nossa instituição, ofertar a língua portuguesa aos estudantes estrangeiros que chegam à universidade é uma prática que vem se realizando há muitos anos. Cada uma das propostas implementadas na instituição tem seu perfil dependente do coordenador do projeto. Essas propostas traduzem cooperações realizadas com instituições estrangeiras, e isso vem, cada vez mais, permitindo a mobilidade acadêmica de muitos estudantes das universidades envolvidas, em nível de Graduação e de Pós-Graduação.

A busca por intercâmbio em universidades brasileiras se dá por muitas razões. Todavia, queremos destacar a importância da visão de um país emergente que há alguns anos vem sendo construída. Isso tem despertado nos estrangeiros o desejo de aprender português e a vontade de morar no Brasil. Há, por exemplo, informações básicas constantes em *sites* de universidades americanas que investem na propaganda de cooperação de universidades

---

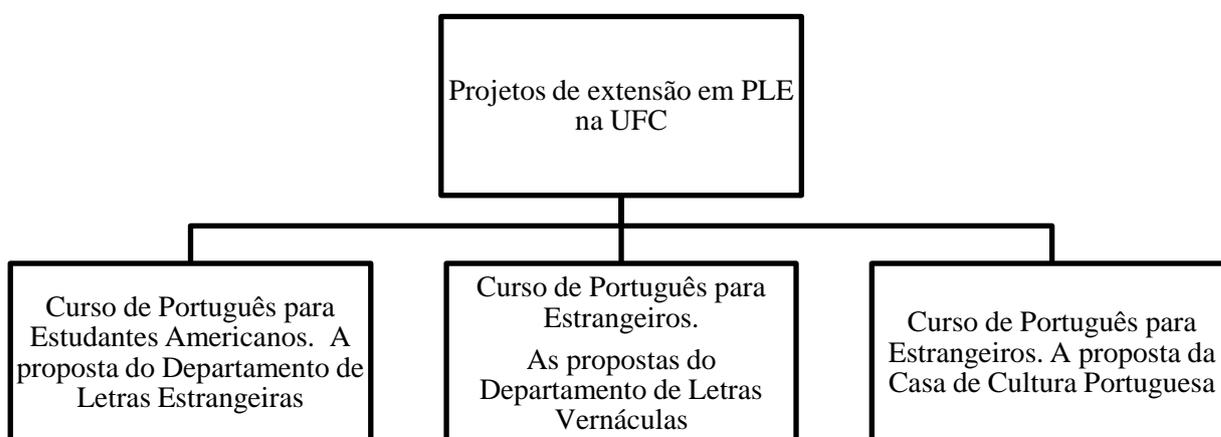
<sup>15</sup> Este capítulo foi previamente escrito com a participação da professora orientadora e foi submetido a uma revista para publicação na área de PLE.

brasileiras com universidades americanas. Dentro dessa demanda e do real interesse pelo Brasil, cresce então o interesse pela língua portuguesa como falamos na nossa introdução.

Encontrar as origens do PLE na UFC e percorrer suas trilhas demandou uma pesquisa cuidadosa para que tivéssemos acesso a documentos e a artigos publicados sobre os cursos dessa ofertados nessa instituição. Para tanto, foi necessário também aplicar questionários, manter correspondências via *e-mail* e realizar algumas entrevistas com os envolvidos na história do PLE na UFC. Para garantir tal propósito, a coleta dos dados teve a duração de um semestre de intensa pesquisa, com os diferentes agentes que se dedicaram ao ensino. A seguir faremos um percurso breve e objetivo abrangendo as três fases que constituem a história do PLE dentro da UFC. Começaremos pelo curso que podemos chamar de pioneiro, passaremos pelo que chamaremos de segundo projeto, embora em algum momento da execução deste tenham sido concomitantes as atividades desenvolvidas por aquele. Por fim, exploraremos o estágio atual em que se localizam as pesquisas de Mestrado e de Doutorado de Silva, Sousa, Gondim e Mendes.

A fim de melhor apresentar as trilhas do PLE, organizamos um organograma (Organograma 01) para representar visualmente o que exporemos verbalmente. Em sua parte superior, mostramos a origem das iniciativas de ensino de português para estrangeiros, e na parte inferior, apresentamos os cursos realizados e em realização. Cada etapa será retomada durante o percurso deste artigo. Os cursos têm origem no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), no Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e na Casa de Cultura Portuguesa (CCP). A primeira iniciativa tem um perfil centrado nos alunos de língua inglesa, devido ao fato de as coordenadoras serem professoras dessa língua; os cursos oriundos do Departamento de Letras Vernáculas destinam-se a alunos de qualquer nacionalidade, assim como o curso ofertado pela Casa de Cultura Portuguesa.

**Organograma 1 - As três fases do PLE na UFC**



Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez mostrada as etapas do PLE nessa universidade, passamos a tratar de cada uma delas.

## **2.1 A proposta do Departamento de Letras Estrangeiras**

A pesquisa relatada em Almeida e Vasconcellos (2002) mostra a realização de uma iniciativa pioneira de PLE na UFC, cuja realização foi de responsabilidade de duas professoras do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), que tinha como objetivos, além da realização dos cursos, a elaboração de materiais para o ensino de PLE. Esse trabalho foi realizado em 2002, como referência pioneira nessa modalidade de ensino e tinha um planejamento com três etapas. A primeira etapa consistia em um curso para estudantes americanos, que foi realizado por duas professoras do DLE, traduzindo, assim, uma parceria com universidades americanas e tendo os resultados da experiência apresentados em eventos da área<sup>16</sup>. A segunda etapa seria a realização de uma pesquisa avaliativa dos métodos de ensino já publicados no Brasil e no exterior, para o contexto de Português Língua Estrangeira (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002). A terceira etapa estaria relacionada à elaboração e publicação de material didático que subsidiasse alunos e professores de PLE de maneira mais funcional. Apenas a primeira etapa foi realizada<sup>17</sup>.

<sup>16</sup>O trabalho foi apresentado na 55ª Kentucky Foreign Language Conference – University of Kentucky – Lexington, KY – USA, em 2002.

<sup>17</sup>Essa afirmação tem base na inexistência de publicações científicas que comprovariam a execução das duas últimas fases propostas pelas pesquisadoras, e também pelo fato de em nenhum momento elas se reportarem a

Havia um acordo entre universidades americanas e a UFC que consistia na ida de professores brasileiros para universidades americanas, a fim de desenvolver atividades que englobavam o ensino e aprendizagem de português para os estudantes universitários americanos. Esses professores, em sua maioria, pertenciam ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, mas havia também professores do DLV<sup>18</sup>.

O início dos trabalhos com português para estrangeiros na UFC começou com a ida de uma das professoras do Departamento de Letras Estrangeiras, como leitora, para a Universidade do Tennessee, nos Estados Unidos. Ao retornar as suas atividades docentes, ela propôs um curso de verão em PLE na UFC para estudantes americanos de graduação<sup>19</sup>.

Foi, portanto, realizado um projeto com o objetivo de se fazer um intercâmbio entre os professores e estudantes das instituições envolvidas. Em salas de aula de PLE, os professores brasileiros realizaram experiências americanas. Dentro deste, além das aulas, estava prevista a ida de professores e alunos para universidades nos EUA e a vinda de alunos e professores dessas universidades para a UFC, e, para isso, os alunos deveriam estar inscritos em um curso de graduação. Não há registro do seu tempo de duração. De acordo com uma das professoras colaboradoras entrevistadas, o curso começou no início da década de 1980 e se prolongou até 2008 ou 2009, pouco depois de a professora que o coordenava ter se aposentado. A dificuldade de acesso a esses dados decorre do fato de que o curso era de responsabilidade da professora-coordenadora e ela não deixou nenhum registro na instituição<sup>20</sup>.

Quanto ao perfil dos estudantes, observamos certa homogeneidade<sup>21</sup>, na medida em que todos eram de nacionalidade americana e, portanto, tinham a mesma língua materna – a língua inglesa. No entanto, não podemos falar em homogeneidade em relação à proficiência na língua alvo. Segundo Montenegro (1994, p.61), para tentar agrupar os estudantes com níveis próximos de capacidades linguísticas em língua portuguesa, os professores realizavam “um pré-teste compreendendo as habilidades de ouvir-ler-falar-escrever, a fim de poder

---

ele em suas entrevistas e conversas espontâneas. Seria uma forma de divulgar e contribuir para essa área de estudo dentro da Linguística Aplicada.

<sup>18</sup>Importante destacar nesse ponto a participação do professor Alber Uchoa que ministrava aulas nesse período.

<sup>19</sup>As informações contidas neste artigo sobre o curso coordenado pela professora Odirene Almeida foram coletadas nas entrevistas realizadas com professores colaboradores, Ignácio Monteiro e Manolisa Vasconcellos, do DLE da UFC; no artigo publicado pelas professoras Manolisa Vasconcellos e pela professora Claudiana Almeida, da CCB da UFC, na 55<sup>th</sup> KENTUCKY FOREIGN LANGUAGE CONFERENCE UNIVERSITY OF KENTUCKY – LEXINGTON, KY –USA APRIL 18 – 20, 2002; e do texto de Ignácio Montenegro, referendado na bibliografia. A professora Odirene não deu nenhum retorno à nossa solicitação para realizarmos uma entrevista com ela.

<sup>20</sup>Os registros de matrícula eram mantidos pelas universidades americanas conveniadas.

<sup>21</sup> Segundo a professora Manolisa Vasconcellos, na entrevista concedida a nós, às vezes havia estudantes mexicanos que, geralmente, estudavam em uma das universidades americanas que faziam parte da parceria com o projeto aqui descrito, mas a maior parte eram americanos.

agrupar os estudantes da maneira mais homogênea possível e verificar o estado de competência comunicativa em língua portuguesa de cada estudante”. Havia no grupo, então, estudantes com diferentes níveis; alguns nada falavam nesse idioma e outros já haviam desenvolvido um bom nível de conhecimento da língua portuguesa. Dessa forma, os estudantes eram divididos em níveis de acordo com suas capacidades linguísticas em língua portuguesa.

O curso implantado nesse período na UFC era autossustentável e logo foi gerenciado pelo DLE. Contou com o apoio do reitor e com as parcerias firmadas com professores da instituição, além dos professores das instituições americanas.

Os cursos tinham o mesmo formato dos cursos americanos de verão. Sua duração era de seis semanas de intensa atividade em classe e em tarefas extrassala de aula, com o objetivo de propiciar situações em que os estudantes pudessem melhor conhecer a cultura brasileira, principalmente a cultura cearense. Eles estavam em uma situação de total imersão, até porque ficavam hospedados em casas de famílias de Fortaleza, mantendo contato direto com a língua em situações reais de uso. Isso é relatado por Almeida e Vasconcellos (2002, p.08):

Na década de 80, surgem, através do empenho e interesse da Professora Odirene Almeida pela área, os elementos vitais para a institucionalização do primeiro Programa de Ensino de PE na UFC. Com o apoio do então reitor da UFC, Prof. José Esmeraldo Anchieta, e demais professores do Departamento de Línguas Estrangeiras, dentre eles Ignácio Montenegro, Aurineide Penha, Marcus Dodt e Tereza Bezerra, o programa *College Semester Abroad - CSA*, um empreendimento da *School for International Training - SIT*, da Universidade de Vermont (1985 - 1992) foi trazido à UFC através de seu dirigente no Brasil e o Prof. Cláudio Pereira, naquela ocasião, representante local do Experimento *INTERNACIONAL LIVING ABROAD*, da mesma escola. As negociações resultaram na assinatura oficial de um acordo entre a Reitoria da UFC (através de sua Coordenadoria de Assuntos Internacionais) e a *School for International Training - University of Vermont*, Brattleboro, VT. O programa foi então transferido de sua base original em São Paulo para Fortaleza. Ele acontecia duas vezes por ano (em janeiro e setembro) e os estudantes eram hospedados por famílias voluntárias, contactadas pela Coordenadora do Programa e pelo representante local do Experimento for Internacional Living.

Após essa primeira parceria descrita acima, houve a extensão desse projeto a outras universidades americanas. Assim, em 1987 – firmou-se mais um acordo, com a Universidade do Tennessee - Knoxville (UTK), através do professor Yullan Washburn, e a tendência ao longo dos anos foi a continuidade e a extensão da parceria com outras universidades, como foram os casos das: Universidade do Arizona, 1994; Universidade da Califórnia, 1993 – 1996; Universidade de Illinois (UIL), 1996; e Universidade do Novo México (UNM), 1999.

Com a crescente demanda, esse curso atendeu ao longo dos seus 17 anos<sup>22</sup> de existência, mais de 400 alunos norte-americanos das universidades elencadas acima, demonstrando, assim, a consolidação do ensino de PLE na UFC.

Segundo as professoras colaboradoras do projeto, a finalidade principal era oferecer ao estudante de português dos Estados Unidos a oportunidade de desenvolver sua proficiência na língua portuguesa em ambiente de total imersão e descontração, vivendo a cultura brasileira. Em segundo lugar, os estudantes deveriam, com o curso, cumprir os requerimentos formais de complementação de créditos e estudos em línguas estrangeiras determinados por suas universidades. Além disso, dependendo da universidade de origem desses estudantes, eles poderiam se engajar em estágios não remunerados<sup>23</sup>, em atividades voluntárias extensionistas e em atividades de pesquisas. Nesses contextos alguns estudantes realizaram atividades relacionadas à antropologia e à sociologia, entre outras áreas que fossem de interesse. No tocante à metodologia do curso, constatamos que recebeu influência de várias abordagens relacionadas ao ensino de língua estrangeira em geral. Ao tratar dessa questão, Almeida e Vasconcellos (2012, p.13) afirmam que:

A metodologia de ensino adotada pelo programa da UFC, assim como no ensino de línguas estrangeiras em geral, já viveu sua fase "*audiolingualista*" e sua flexibilidade quase que inevitável para se adotar métodos mais heterogêneos, o que ensejou também a adoção das chamadas práticas baseadas em "*abordagens científicas modernas*", que significavam a aplicação do suporte teórico das descrições linguísticas no planejamento de cursos e matérias. (Grifos das autoras)

E continuam:

Como herança do que prevalecia nas décadas de 70 e 80, o ensino de PSL da UFC também utilizou métodos oriundos de abordagem centrada na forma "*lingüística*", consolidada na prática de padrões ao estilo behaviorista e acrescida no final de materiais e procedimentos contendo nomenclatura "*nocional-funcional*". Os conceitos de "*comunicação*" e "*competência comunicativa*" do início dos anos 90 abriram, logo em seguida, tanto no nível teórico quanto no prático, novas possibilidades de compreensão dos processos interdependentes de aprender e ensinar línguas. Nesse sentido, a visão contemporânea de ensino de PLE da UFC revelou nesse momento uma preocupação maior com o próprio aluno como sujeito ou agente do processo de formação através da nossa língua e cultura. Isso significou diminuir a ênfase no ensino, na forma, no ensino da forma e aumentar a ênfase naquilo que faz sentido profundo ao aluno e naquilo que o faz crescer como pessoa.

Percebemos que esse espaço, embora não tenha deixado muitos rastros de um trabalho voltado para a pesquisa<sup>24</sup>, configurou-se, também, como espaço de formação e de

<sup>22</sup>Esses dados são do artigo apresentado em 2002 por Almeida e Vasconcellos, portanto, essa informação é apenas parcial. Talvez, até o final o programa tenha atendido aproximadamente 700 estudantes americanos.

<sup>23</sup> Como é o caso dos estudantes de Engenharia da UIL e de Agronomia da UNM.

<sup>24</sup>Esse texto foi disponibilizado pelas colaboradoras do curso.

reflexão para os professores de línguas, buscando, dessa forma, mostrar o papel que a UFC tem desempenhado nessa área do conhecimento.

A metodologia utilizada era flexível e ajustável aos objetivos gerais dos programas de cada universidade<sup>25</sup>. Ao observar o “programa de curso<sup>26</sup>” de português organizado para o verão de 2005 para estudantes da *University of Arizona*, constatamos a seleção de conteúdos e habilidades a serem focalizadas em cada semana e nas aulas. Assim, havia no cronograma aulas que tratavam de gramática, conversação, Música Popular Brasileira, Leitura e Produção de texto, Cinema Brasileiro e discussão de Contos.

O curso teve a duração de mais de uma década sob a responsabilidade do Departamento de Letras Estrangeiras. Teve a sua continuidade no Departamento de Letras Vernáculas sob a coordenação do professor Alber Uchoa, e desde 2012 é coordenado pelas professoras Eulália Leurquin e Rosemeire Plantin, com objetivos e formatos diferentes, além da tentativa de implementação, em 2011, de oferta de cursos na Casa de Cultura Portuguesa (doravante CCB) de português para estrangeiros. Essa tentativa foi retomada no ano de 2014, pela coordenação da CCB em parceria com outros professores.

Alguns desafios vêm sendo constatados na política de implementação de PLE na UFC: encontrar um livro didático<sup>27</sup> disponível no mercado editorial destinado a esse fim, que atenda as exigências de alunos e professores; vencer a lentidão administrativa para assegurar novos convênios; abrir espaço para a institucionalização de Exame de Proficiência de Português como Língua Estrangeira, e, por último, mas não menos importante, prover os programas de professores, formando-os para o ensino de PLE. Tais desafios são semelhantes as outras ofertas de PLE, inclusive quando é oferecido por outros departamentos, como veremos na próxima seção.

## **2.2 As propostas do Departamento de Letras Vernáculas**

Há três iniciativas de implementação de PLE no Departamento de Letras Vernáculas. A primeira vem a existir com o professor Alber Uchoa, que havia trabalhado na Universidade de Colônia com o ensino de língua portuguesa a estrangeiros, quer dizer, a estudantes daquela universidade, em turmas regulares. A segunda acontece desde 2012 e é realizada pelo GEPLA, liderado pela professora Eulália Leurquin. A terceira teve início em

---

<sup>25</sup> Segundo Almeida e Vasconcellos (2002), algumas questões de preparação e organização do curso, como a carga horária e o conteúdo gramatical e funcional, são determinadas pela orientação da universidade de origem.

<sup>26</sup> No material impresso ao qual tivemos acesso está denominado como programa de curso, mas na verdade trata-se de um cronograma do curso.

<sup>27</sup> Entre os livros didáticos utilizados estão os analisados por Gondim (2012) em sua dissertação de Mestrado.

2013 e também é mantida pelo Grupo de Estudos de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP), liderado pela professora Rosemeire Platin. Esses dois programas vêm funcionando conjuntamente. Há alguns objetivos específicos que merecem destaques oriundos de cada proposta. Tais destaques serão dados no curso deste capítulo.

### **2.2.1 Uma continuidade do curso anterior?**

No DLV, o primeiro curso foi coordenado pelo professor Alber Uchoa<sup>28</sup> e, como ele mesmo afirma, trabalhou com ênfase na fonologia, na gramática e no vocabulário. Diferente do projeto mais antigo, do DLE, este atendia a estudantes de todas as nacionalidades e suas aulas não eram realizadas de maneira intensiva como eram os cursos de verão.

A ideia de ofertar um curso de português para estrangeiros na UFC surgiu a partir da experiência no retorno do referido professor, em 1986, da Alemanha, onde ele atuou como professor leitor na Universidade de Colônia. Participava inicialmente desse curso a professora Teresa Bezerra<sup>29</sup>, do Departamento de Letras Estrangeiras. Além dos dois professores acima referidos, participavam também estudantes bolsistas do curso de Letras que se encontrassem nos últimos semestres do curso de graduação. As aulas eram acompanhadas para a realização de *feedback* sobre a prática em sala de aula. Não há número exato de bolsistas que desempenhavam atividades no curso, mas dados das entrevistas realizadas apontam que havia aproximadamente dez bolsistas, todos da graduação. O curso denominado Curso de Português para Estrangeiros - CPE<sup>30</sup> esteve contido de fato em projetos de extensão. Ele era ofertado em duas modalidades<sup>31</sup>: um curso básico de português<sup>32</sup> para iniciantes e um curso de revisão em nível intermediário para um público que já tinha algumas capacidades em língua portuguesa. O curso básico era destinado aos falantes de outras línguas que eram principiantes, ou seja, não tinham nenhum domínio de português. Esse curso básico de português para estrangeiro

---

<sup>28</sup> Além da entrevista realizada com o professor, ele nos disponibilizou alguns materiais impressos, como relatórios, programas dos cursos e materiais didáticos utilizados pelos professores.

<sup>29</sup> Tanto a professora Teresa Bezerra, quanto o professor Alber Uchoa ministraram aulas também no curso oferecido pelo DLE, que não era registrado na Pró-Reitoria de Extensão – segundo a professora colaboradora Manolisa –, enquanto o do DLV possuía esse registro na pro reitoria de extensão.

<sup>30</sup> Nomenclatura retirada do relatório anual de atividades do curso de CPE referentes ao ano de 2004.

<sup>31</sup> O professor sugeriu que havia outro nível mais avançado, mas não disponibiliza informações mais relevantes sobre essa modalidade.

<sup>32</sup> Sobre essa modalidade/nível do curso não temos muitas informações, pois ainda não tivemos acesso a nenhum dos relatórios desse nível, e por haver certo tempo de realização e término das atividades desse curso, o professor Alber Uchoa não dispõe de muitas informações além das oficiais.

era ministrado em caráter intensivo com aulas de segunda a quinta com 04 aulas por dia, com duração de um semestre.

O Curso de Português para Estrangeiro – revisão em nível - intermediário, com 60 horas-aula divididas em dois módulos (04 horas semanais), tinha como objetivo geral levar estrangeiros que já se comunicavam em português, inclusive estudantes e professores vinculados à UFC, a melhorar seus desempenhos linguísticos, proporcionando-lhes também conhecimentos da civilização brasileira. O conteúdo abordava a gramática e também a pronúncia, em uma perspectiva funcional, com base em leitura, conversação, produção de textos e exercícios para a fixação de padrões estruturais, tendo como tema principal a vida cotidiana no Brasil. Era oferecido a cada semestre, pelo menos uma turma composta de 06 a 15 alunos.

O perfil dos estudantes dos cursos era: estrangeiro que estivesse em situação de imersão no país e com o visto de estrangeiro regular no Brasil, que tencionasse adquirir ou melhorar suas habilidades linguísticas em português. Havia uma grande heterogeneidade quanto à nacionalidade<sup>33</sup>, ao nível de escolaridade e língua materna<sup>34</sup>. O quesito que deveria ter um caráter mais ou menos homogêneo seria o grau de habilidade<sup>35</sup> em língua portuguesa.

Havia uma preocupação com o ensino de gramática, léxico e pronúncia. Para o ensino desses conteúdos os professores realizavam atividades de leitura, conversação, produção de textos e faziam exercícios para a aquisição de padrões úteis à interação competente em português brasileiro. Esse programa parece mais com uma abordagem comunicativa da língua, o professor Alber durante a entrevista concedida afirmou que “não interessa a nomenclatura gramatical brasileira, mas a funcionalidade e uso da língua em situações reais de comunicação”.

O professor relata casos em que alguns estudantes chegavam ao curso sem nenhuma ou pouquíssima capacidades de linguagem em português. Esses estudantes, muitas vezes, não eram capazes de dizer um “bom dia!” em português, mas ao final de três meses no curso, já se encontravam em uma situação linguística confortável de atender a um telefone. Este era, portanto, o principal objetivo do curso, não havia uma preocupação em seguir e cumprir um determinado programa, mas sim que ao final de cada módulo e semestre o aluno tivesse realmente desenvolvido habilidades em português.

---

<sup>33</sup>As nacionalidades mais recorrentes eram a alemã, devido ao convênio entre a UFC e a Universidade de Colônia, franceses, italianos e espanhóis, mas havia alunos de outros países com menor número de participantes.

<sup>34</sup> Utilizamos a terminologia utilizada por Stern (1972) para quem língua materna é a língua adquirida na infância, no seio da vida familiar.

<sup>35</sup> Para aferir o nível de habilidade com a língua portuguesa, eram realizados testes orais e escritos. Em relação a metodologia desse teste não tivemos acesso.

No que diz respeito ao material didático, o livro didático *falar... ler...escrever...português: um curso para estrangeiros*, era, geralmente, utilizado com os principiantes e *Português via Brasil* utilizado para o nível intermediário, pois apresentava, segundo o coordenador do curso, textos mais complexos como contos e notícias. Esses livros serviam mais como um guia para os professores planejarem as aulas e terem um material didático propriamente dito, que pudesse ser seguido pelos professores e alunos. A maioria das atividades era produzida pelo grupo de professores que compunham o projeto. A opção em construir o próprio material didático ocorreu por o material didático existente no mercado editorial, como o citado acima, não contemplar ou possuir lacunas, segundo a análise do professor Alber Uchoa. Ele cita como uma das ineficiências dos livros didáticos a composição dos diálogos que eram muito simples.

Quanto à metodologia, os idealizadores do curso optaram por uma abordagem comunicativa como o ponto de partida para o ensino do português. Com esse propósito, primeiramente, era aplicado um exercício de interação oral que contemplasse o tópico gramatical ou um determinado campo lexical, e depois de praticá-lo, oralmente, os alunos tinham acesso à língua escrita contemplando, assim, o texto escrito.

No momento do trabalho com os bolsistas, pois eles, muitas vezes, não tinham ainda feito as práticas de ensino em português língua materna, o curso adquiria também essa função de ensinar a língua materna para estrangeiros. Durante as atividades do projeto, surgiu a ideia de ofertar uma disciplina de prática de ensino de português para estrangeiro. Não registramos publicações científicas sobre esse curso. De acordo com o coordenador, não haviam elementos sistematizados que caracterizassem uma pesquisa. No entanto, afirma ele, houve um empenho em formar professores para atuar no ensino de português como língua estrangeira.

Não sabemos exatamente quando se encerraram as atividades desse projeto, provavelmente pelo ano de 2008. A conclusão dele se justifica por motivos acadêmicos, principalmente por parte do professor coordenador. Ele alegou falta de apoio humano, de apoio pedagógico e de incentivos aos acadêmicos.

### **2.2.2 O curso ofertado pelo grupo de estudo GEPLA<sup>36</sup>**

O GEPLA conta com sete pesquisadoras e é cadastrado no CNPq desde 2006. Cada uma tem sua equipe formada por seus orientandos, em torno, evidentemente, de sua

---

<sup>36</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada, coordenado pela professora doutora Eulália Leurquin.

pesquisa maior que acopla as pesquisas de seus orientandos. O Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras é um projeto de extensão da professora Eulália Leurquin e assumido por ela e sua equipe. Esta equipe possui três grandes ações: o Curso de PLE, traduções de livros da área e o Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (FLAEL).

No seu campo de atuação, a equipe investiga o ensino e aprendizagem em situação de formação de professores ou não. Por essa razão, são de seu interesse os saberes mobilizados no agir professoral e o material didático utilizado. É foco de suas pesquisas o discurso professoral na sala de aula e sobre ela. Para analisá-lo, ela se remete ao quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999, 2008) para interpretação do agir professoral e para preparar as atividades de leitura e de produção textual; aos estudos da interação verbal proposto por Kerbrat-Orecchioni (1990), para compreender a sala de aula e os papéis em interação; aos estudos de Vanhulle (2011) e de Leurquin (2013) para entender os saberes mobilizados; e aos estudos de Cicurel (2011) para compreender o repertório do professor e a cultura do aprender. É, portanto, com essas lentes, que podem ser alargadas a depender dos objetivos das pesquisas, que o objeto de investigação é visto.

Como diz Camões “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e assim acontece com a política de implementação do PLE na UFC. Hoje, efetivamente e continuamente o curso de PLE acontece no Departamento de Letras Vernáculas e é oferecido, semestralmente, pelo GEPLA. Teve início no primeiro semestre de 2012. Em sua origem, faziam parte em 2012, segundo Leurquin (2013): uma doutoranda; uma professora com dupla licenciatura em Letras e mestrado na área de PLE; um professor com licenciatura em Letras língua portuguesa, mestre e doutor em Linguística; um professor com licenciatura dupla, especialização em Francês Língua Estrangeira, com mestrado e doutorado em Didática de Línguas; pesquisadora na área de PLE; professora da instituição; e coordenadora do projeto em questão. No quadro atual - 2014 - há uma professora coordenadora do PPGL, uma doutoranda, uma mestranda e um aluno da graduação ministrando as aulas<sup>37</sup>. Além dessas três pessoas, contamos também com três alunas bolsistas da graduação que dão suporte na preparação de material didático e acompanham as aulas durante o semestre letivo (retomaremos essas questões).

O Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras é um espaço de ensino, de pesquisa e de extensão. Estão envolvidos nele mestrandos, doutorandos e alunos

---

<sup>37</sup> O uso da primeira pessoa do plural se justifica pelo fato de a pesquisadora fazer parte do grupo de estudo GEPLA responsável pela oferta do curso de PLE ao grupo de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica da UFC.

da graduação em Letras. Funciona como um espaço de formação, pois tem estrategicamente, atividades e leitura sobre temas tais quais: aquisição de língua estrangeira, produção de material didático e formação de professores. É um espaço de pesquisa, pois além de ministrar as aulas, preparamos também o material didático a ser utilizado nas aulas (todos os encontros são filmados e, posteriormente, retomados para analisarmos o nosso trabalho, e, a partir dessas análises redirecionar ações voltadas para a melhoria e reorganização do processo de ensino e aprendizagem) a coleta dos dados acontece também na sala de aula e fora dela (com aplicação de questionários, entrevistas e sessões de autoconfrontações, instrução ao sócio e grupo focal). É um projeto de extensão, pois foi planejado e registrado na Pró-reitora de extensão, assegurando que a UFC assumira seu papel na sociedade, propondo aula para os alunos estrangeiros que aqui chegam e também para a comunidade geral, em um percentual de vagas previamente estipulado.

O curso oferta três níveis, de acordo com o perfil dos estudantes. A divisão é realizada com base no resultado da prova de nivelamento que é realizada por todos os alunos, no primeiro dia de aula. As professoras são mestrandas e doutorandas com pesquisas realizadas ou em andamento em realização na área. As estudantes da graduação participam dando assessoria no planejamento das aulas, nos momentos de estudos e preparação das aulas e do material, quando toda a equipe está envolvida. O curso acontece nas salas de aula da Pós-graduação em Linguística pelo fato de ele ser uma atividade da Linha de Pesquisa Linguística Aplicada. O material utilizado é ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLV). Esse perfil delineado, por si só já nos mostra uma mudança da proposta.

O interesse por PLE, dentro do grupo GEPLA, surgiu a partir da entrada de uma das doutorandas no Programa de pós-graduação para investir na formação dos professores nessa área. O curso tem um público alvo bastante específico algumas vezes. É destinado aos estudantes de mobilidade acadêmica<sup>38</sup> que estão na UFC, geralmente, para estudar um semestre de seus cursos de graduação iniciados nos seus países de origem.

Durante o período de inscrição dos estrangeiros, é enviado para a Coordenadoria de Assuntos Internacionais<sup>39</sup> (CAI) o horário do curso. Os estudantes se matriculam na disciplina Tópicos de Português Língua Estrangeira, assegurando o seu vínculo no Departamento de Letras Vernáculas. O estudante pode ficar até um ano<sup>40</sup> de intercâmbio, de

---

<sup>38</sup> A mobilidade acadêmica é o processo que possibilita ao discente matriculado em uma IES estudar em outra e, após a conclusão dos estudos, a emissão de atestado comprovante de estudos e registro em sua instituição de origem. Informação disponível em: <<http://www.cai.ufc.br/mobilidade.htm>>.

<sup>39</sup> É o órgão oficial da UFC que cuida dos trâmites legais de assuntos ligados aos estrangeiros que chegam ao Brasil para estudar.

<sup>40</sup> De acordo com as informações exibidas no *site* dessa instituição e do CAI.

acordo com as normas da universidade e depois das negociações legais. Há a divulgação na página inicial da UFC sobre a oferta do curso e as exigências necessárias para realizar a inscrição. Antes das primeiras aulas, a coordenadora reúne-se com os demais membros do grupo a fim de realizar um alinhamento geral e realizar o teste de nivelamento. Esse teste acontece no primeiro dia de aula, através de uma entrevista oral e da produção de um texto escrito. Em seguida, o grupo analisa as produções orais e escritas desses estudantes e os classifica em três níveis (básico, intermediário e avançado), de acordo com as capacidades de linguagem já adquiridas em português. A turma é constituída a partir do nível dos estudantes, sendo os alunos que possuem capacidades linguísticas em língua portuguesa aproximadas, agrupados por nível. Dessa forma, temos estudantes de diferentes nacionalidades.

Cada nível apresenta uma progressão em relação ao outro, como forma de haver uma maior sistematização no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos e objetos a serem ensinados também apresentam uma progressão.

O objetivo do curso é ampliar as competências comunicativas em língua portuguesa dos alunos estrangeiros da UFC, de forma que eles possam melhor interagir na sala de aula e fora dela. As habilidades focalizadas são as quatro trabalhadas em cursos de língua, mas dependem do nível da turma. No nível um, trabalhamos a compreensão e produção do texto que se enquadre nos gêneros de modalidade oral. No nível dois, trabalhamos a oralidade e a compreensão escrita. No nível três, trabalhamos todas as habilidades. O curso é organizado levando em conta as teorias de ensino e aprendizagem que utilizam os gêneros como instrumentos para ensino de línguas, com base na visão deste dentro do aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Partimos do ensino de língua em uso, seguindo orientações de base teórica bakhtiniana para quem a língua é adquirida nas interações verbais concretas e vivas e não apenas em um sistema fechado e mobilizado por si mesmo.

É importante ressaltar que o curso ofertado pelo grupo GEPLA mantém a tendência acima descrita desde o início de sua criação. De acordo com Sousa (2013), eram os seguintes os objetivos do curso em sua versão de 2012.2:

- i) Contribuir para a ampliação das competências linguístico-discursivas dos alunos estrangeiros na UFC;*
- ii) Proporcionar aos alunos melhores condições de comunicação em PLE dentro da Universidade, bem como fora dela;*
- iii) Investir no projeto de construção da licenciatura em PLE e na formação dos professores em PLE;*

*iv) Ampliar as competências comunicativas dos alunos de PLE a fim de prepará-los para o exame Celpe-Bras.*

Com relação à pesquisa na área de PLE, esse curso vem fortalecendo as discussões sobre os temas anteriormente citados. Hoje, também decorrente desse curso, o GEPLA já conta com as seguintes pesquisas concluídas, em andamento ou em fase de conclusão:

**Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas pelo GEPLA na área de PLE**

PESQUISADOR	TEMA
<b>Gondim (Dissertação concluída em 2012)</b>	Análise do material didático utilizado para o ensino de português para estrangeiro
<b>Sousa (Dissertação concluída em 2013)</b>	O agir do professor no ensino de gramática em português para estrangeiros
<b>Araújo (Tese concluída em 2014)</b>	O trabalho do professor de português língua estrangeira: análise do agir no discurso
<b>Silva (Dissertação em conclusão para 2014)</b>	Os mecanismos de textualização em produções textuais em Português Língua Estrangeira
<b>Leurquin (Estágio Sênior na França 2012 -2013)</b>	O agir do professor de línguas em situação de formação de professores: ensino e aprendizagem e saberes docentes
<b>Sousa (Tese em andamento para 2017)</b>	O discurso do professor na realização da transposição didática para o ensino de gramática em sala de aula de português língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

Decorrentes dessas pesquisas, as discussões no GEPLA são motivadas, ganham forças. Há, por exemplo, ações que carecem destaques. Nesse sentido, ressaltamos o Estágio de Bolsa Sanduíche em realização na Universidade de Florência, na Argentina, onde a doutoranda – Gondim – realizou oficinas de produção de material didático.

**Organograma 2 - Representação gráfica das atividades em PLE desenvolvida pelo GEPLA**



Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico acima, podemos sintetizar o programa de português para estrangeiro propostos pelo GEPLA. Essas ações podem e tem como objetivo as atividades de implementação e institucionalização da área de PLE nessa universidade. Todas essas ações devem convergir para, em um futuro próximo, tentarmos implantar o exame de proficiência Celpe-Bras.

Concomitante quiçá em parceria a esse curso que acabamos de apresentar, foi implementado outro, sendo este coordenado pela professora Rosemeire Plantin. É dele que trataremos em seguida.

### ***2.2.3 O curso ofertado pelo grupo de pesquisa PLIP<sup>41</sup>***

O curso ofertado pelo grupo de pesquisa PLIP é coordenado pela professora Rosemeire Plantin<sup>42</sup>. O interesse da coordenadora desse grupo pelo ensino de PLE surgiu a partir da experiência dela na França. Ela trabalhou como leitora em uma universidade

<sup>41</sup> Políticas Linguísticas pela Internacionalização da Língua Portuguesa.

<sup>42</sup> Professora do Departamento de DLV e do PPGL da UFC.

francesa, e a partir dessa experiência, começou a estudar e a pesquisar sobre PLE, pois, segundo ela, despertou o interesse pelo ensino do português como língua não materna. Quando voltou ao Brasil, criou o grupo de pesquisa PLIP, que tem por objetivos a internacionalização da língua portuguesa, sendo este um projeto maior. Dentro desse projeto são desenvolvidas atividades de pesquisa, de ensino e extensão. As pesquisas são desenvolvidas na pós-graduação com as orientações de dissertações e teses (ver Quadro 02); as atividades de ensino estão voltadas relacionadas à disciplina Tópicos de Português para Estrangeiros, ofertada na graduação; e em relação à extensão, estão as atividades da oferta do curso de PLE. Assim, nesse projeto de pesquisa são desenvolvidas as seguintes ações: elaboração de dicionário de expressões idiomáticas, constituição de um glossário temático de termos chaves na área de ensino de PLE adicional, o curso de extensão e a pesquisa.

O curso funciona também como uma fonte de sujeitos e de objetos de estudo para o grupo PLIP<sup>43</sup>. Esse curso, além dos objetivos já apontados, tem como objetivo retomar as ações voltadas para o ensino de português para estrangeiro na UFC, dando, dessa forma, a continuidade de tão importante ação educacional dentro dessa instituição. Quanto aos colaboradores, a coordenadora desse curso desenvolve ações em parceria com o grupo GEPLA e conta também com a colaboração dos graduandos que estão matriculados na disciplina Tópicos de Ensino de Português para estrangeiros. Esses estudantes, durante a disciplina, estudam sobre PLE, preparam aulas e material didático e ministram aulas no curso de PLE.

O curso busca atender a comunidade externa que está morando no Brasil em situação legal. No entanto, nos últimos dois anos, a procura pelo curso de PLE vem sendo feita por um público mais diferenciado, formado por estudantes de mobilidade acadêmica. Dessa forma, os objetivos do curso são ajustados conforme os objetivos dos estudantes.

Em sua proposta, o curso focaliza a cultura brasileira e atende aos alunos dos três níveis, como descrito anteriormente. Há aulas as segundas e quartas, que são ofertadas pelo GEPLA, e as terças e quintas pelo PLIP. Assim, temos a parceria de um trabalho realizado em consenso para a institucionalização do PLE na UFC.

A seguir, mostramos as pesquisas já desenvolvidas e concluídas no grupo de pesquisa PLIP, que abrange o PLE, e as que estão em desenvolvimento no PPGL da UFC. Essas pesquisas mostram cada vez mais o lugar de destaque que vem alcançando o ensino de PLE dentro dessa instituição.

---

<sup>43</sup>Professora adjunta do departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, que desenvolve pesquisas na área de fraseologia e na área de Políticas Linguísticas para a Internacionalização da Língua Portuguesa. Informações disponíveis no *Lattes* da professora Rosemeire.

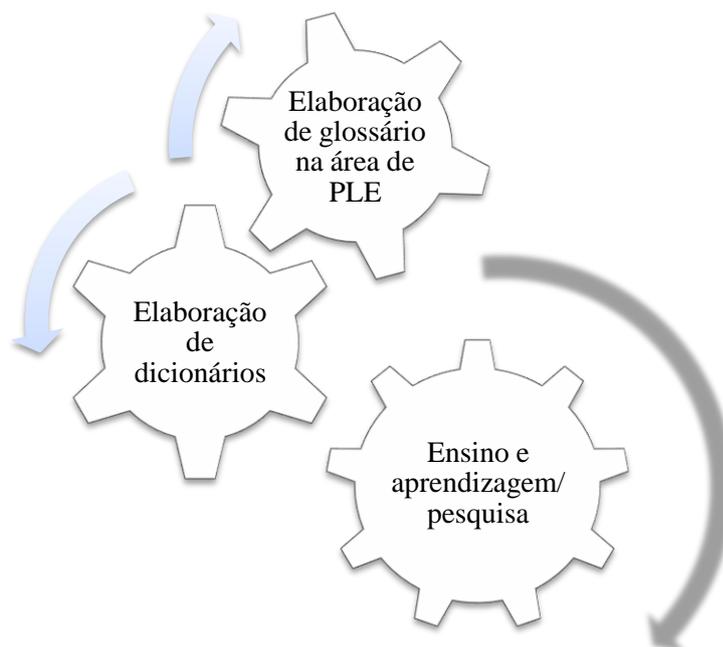
**Quadro 2 - Pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa PLIP**

Pesquisador	Tema
<b>Carvalho (Dissertação concluída em 2013)</b>	As unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros.
<b>Martins (Tese concluída em 2013)</b>	Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por falantes de português como língua não materna.
<b>Silva (Tese em andamento)</b>	Políticas linguísticas para o ensino de português para estrangeiros.
<b>Silva Neto (Mestrado em andamento)</b>	Português como língua de herança.
<b>Cardoso (Tese em andamento)</b>	Influências da Interlíngua na aprendizagem do português como língua adicional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, a partir do quadro, as tendências desenvolvidas nas pesquisas, as várias formas de abranger o PLE como objeto de estudo. Cada uma das pesquisas desenvolvidas no PLIP mostra a tarefa e a responsabilidade que as atividades de pesquisa podem alcançar para um objetivo maior: a internacionalização da Língua Portuguesa. A seguir podemos sintetizar e correlacionar os trabalhos desenvolvidos nas pesquisas, pois convergem para os tópicos colocados no gráfico.

### Organograma 3 - Síntese das atividades desenvolvida pelo grupo PLIP



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos ver no Organograma 02, as atividades desenvolvidas pelo PLIP são interdependentes do curso de PLE. Ele apresenta características diferenciadas do curso ofertado pelo GEPLA. No entanto, essas propostas se complementam, de acordo com os interesses comuns entre os dois e pela busca da institucionalização do PLE na UFC.

### 2.3 A proposta da Casa de Cultura Portuguesa<sup>44</sup>

Diferente de todas as demais propostas, a Casa de Cultura Portuguesa<sup>45</sup> (Doravante CCP) tem um projeto de extensão, mas já ofertou um curso de português para estrangeiros. O aluno deve fazer uma inscrição, efetuando o pagamento, e as aulas têm foco na gramática normativa, com professores do nível médio de ensino, não tendo nenhuma relação com pesquisa. Mas, apesar disso, representa-se como um projeto de extensão

<sup>44</sup>A CCP foi criada em 1965, através de Resolução do Conselho Universitário para funcionar vinculada à Faculdade de Letras, existente naquela época, e estabelecer o intercâmbio cultural com Portugal. No ano de 1992, a CCP passa por algumas modificações com a chegada dos professores do ensino fundamental e do ensino médio (antigos 1º e 2º graus), pois ela perde seu vínculo com o Departamento de Literatura, ficando anexada, definitivamente, à Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira. O Curso de Português da CCP é composto de 240 horas/aula distribuídas em 04 semestres letivos, e seu foco programático é direcionado às relações que se estabelecem entre as palavras e os conectivos, entre estes e as frases que formam o parágrafo, e entre os parágrafos que formam o texto. Assim, o estudo da gramática passará a ser uma estratégia para a compreensão, a interpretação e a produção de textos coerentes e coesivos (*sic*). Ao final de seu curso, o aluno da CCP é capaz de ler e produzir textos com coerência e precisão na língua portuguesa.

<sup>45</sup>Todas as informações disponibilizadas nesse tópico foram concedidas pela professora Heloisa Calazans, coordenadora e professora da CCP.

cadastrado na Pró-reitoria de Extensão. O curso não acontece sistematicamente, pois depende da demanda de estudantes e da disponibilidade de professores que, muitas vezes, são poucos para atender às outras atividades de ensino da CCP. Quando acontece, o professor utiliza materiais didáticos já existentes, gerando uma incoerência com a proposta de ensino e aprendizagem desse espaço da UFC, cujo foco é a preparação para concursos.

Atualmente, especificamente a partir do semestre 2014.2, a CCP está se propondo a ofertar um curso básico de português para falantes de outras línguas. Dessa forma, a CCP será um espaço de referência para o estrangeiro que vem em busca de aperfeiçoar, pois segundo a coordenadora dessa casa, muitas vezes o estudante chega a UFC procurando pelo curso de PLE e não tem uma referência físico-espacial, e esse aluno termina por ir embora sem conseguir contato com as professoras coordenadoras e proponentes do curso de PLE. Outro objetivo é o de integrar as atividades da busca e englobar o estrangeiro como parte de uma política de inclusão, transpondo os muros da universidade para ter visibilidade.

A primeira experiência da CCP com o ensino de PLE aconteceu em 2011.2. No entanto, não houve a continuidade desse curso, embora tenha tido o desejo por parte da coordenação do curso. Um professor ministrou as aulas durante esse semestre com uma carga horária de 30 horas. Em relação ao material didático, ele utilizou nessa versão experimental do curso o livro didático *Bem Vindo*, que tem como objetivo a comunicação em língua portuguesa do Brasil, com ênfase nas regras da gramática normativa (GONDIM, 2012).

O projeto pensado junto com a coordenação geral das Casas de Cultura e com o colegiado dessas casas funcionará como um projeto piloto. De acordo com a professora coordenadora da CCP, tem em vista buscar parcerias entre as atividades já desenvolvidas nos grupos de pesquisa da pós graduação da PPGL/UFC, como uma forma de manter o diálogo entre as diferentes faces de cursos de PLE, além de contar com o envolvimento dos professores que fazem parte da CCP.

A proposta atual pretende buscar uma nova roupagem tanto em relação ao material didático quanto ao desempenho para o ensino de Português; no entanto, ainda não há uma pretensão de apresentar um caráter de investigação científica. Serão ofertadas 30 vagas para o nível 01, com a pretensão de organizar para o semestre vindouro um curso sequenciado que ofereça uma progressão dos participantes. Outro anseio é atender aos alunos do PEC-G<sup>46</sup>,

---

<sup>46</sup> O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e, preferencialmente, até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

pois segundo a coordenadora da CCP, esses alunos chegam aos campus da UFC sem muitas capacidades com a língua portuguesa. É bom lembrar que esses são de países que tem o português como língua oficial, mas isso não garante que as pessoas dominem o português.

Tem-se em vista ainda, o fortalecimento de uma política para um PLE mais produtivo, como o desejo que há nessa instituição de se tornar centro aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras. Mas este demanda tempo e disponibilidade de pessoas, assim como o possível sucesso da implementação do curso, ou fracasso, fato este que é de responsabilidade de todos que fazem a campanha de implementação e firmação desse projeto.

Traçamos até aqui, de maneira individual, os diferentes aspectos e caminhos traçados dentro da UFC em busca de um trabalho que seja sólido e garanta um espaço de diálogos e de visibilidade desse trabalho extramuros. Isso dará à sociedade um engajamento maior entre o papel da universidade e a sociedade em geral.

## **2.4 Entrelaçando os caminhos**

É preciso avançar no projeto de internacionalização da Universidade Federal do Ceará. Ao tomar tal postura, é fundamental ofertar o curso de português para os estudantes estrangeiros. Esses estudantes chegam a fim de cursar uma graduação e também desenvolver capacidades de linguagem para que possam melhor interagir no meio acadêmico e fora dele. Os dados obtidos em documentos da Coordenadoria de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará mostram que o número de estudantes estrangeiros na UFC cresceu significativamente. No ano de 2005, estudaram nessa instituição 14 estudantes, entre eles 09 alemães e 05 americanos. Em 2012, esse número chegou a mais de 100 estudantes<sup>47</sup>, de dez nacionalidades, quando houve o maior número de estrangeiros no programa de mobilidade acadêmica dessa instituição.

Em se tratando da política de implementação do PLE na UFC, observamos que ainda há muitos desafios e um deles, talvez o maior, seja reunir as propostas em torno da Coordenação do Curso de Letras, já que há tentativas nesse curso e na Casa de Cultura Portuguesa, que é ligada a ele. Apontamos como segundo fator importante a falta do exame de proficiência de Português oficializado pelo Brasil - o Celpe-Bras - na instituição. Isso inviabiliza a continuidade do curso e frustra as expectativas dos alunos. Por fim, mas não menos importante e estrategicamente deixado para ser o último, é a implementação da

---

<sup>47</sup> Informações mais detalhadas no capítulo IV sobre a metodologia.

Licenciatura de Português Língua Estrangeira. Mostramos aqui esses três impasses como os pilares de uma implementação sólida para além de iniciativas individuais do corpo docente.

Observamos e apresentamos as características básicas de cada uma das iniciativas dessa implementação. Vimos que há desafios que perpassam cada uma dessas fases, como é o caso da escassez de material didático que atenda aos objetivos do curso. Essa constatação levou os proponentes/idealizadores a elaborar parcial ou totalmente suas atividades para atender com maior qualidade ao público-alvo.

Entre os avanços que podemos citar, temos a oferta, embora opcional, da disciplina de Tópicos em Língua Portuguesa para Estrangeiro, que tem por objetivo a formação de professores específicos dessa área, pois concordamos, a partir das nossas experiências com PLE com os demais agentes envolvidos com PLE, que ensinar língua portuguesa para estrangeiro não é o mesmo que ensiná-la aos estudantes nativos. Esse campo de ensino e aprendizagem exige muito mais conhecimento da gramática e de nuances semânticas dispensável no ensino de português como língua materna. Desse modo, nascem a coragem e o fascínio que envolve o ensino de línguas, principalmente, o desafio de adentrar em outros terrenos e culminar em maior aprendizado sobre o idioma.

Percebemos que em todas as versões ou fases do curso de PLE dentro da UFC, os coordenadores primam pela excelência em ofertar um ensino de qualidade. Todos pensam na formação do professor, no tipo de material didático, mesmo utilizando LD produzidos para esse fim, todos pensam em complementar e mais ousadamente elaborar seus próprios materiais que atinjam os objetivos do curso, dos professores dos alunos como uma forma de manter as representações que cada um dos sujeitos actantes compartilhem seus conhecimentos.

Embora todas as três fases desses cursos tenham acontecido na UFC, não há uma ligação explícita entre a execução de um e de outro, todavia, sabemos que um tenha contribuído de maneira indireta para a realização do outro. E isso é visível por ser um dado que enfraquece possíveis políticas de oficialização e da UFC como um espaço de ensino, pesquisa e aprendizagem. Talvez, é nesse quesito que estorve o credenciamento da UFC na aplicação do Celpe-Bras.

Percebemos que várias foram as perspectivas adotadas pelos três cursos, cada uma delas atreladas, provavelmente, às teorias linguísticas em voga em cada período, que atendessem aos interesses desses estudantes e dos proponentes. O desenho de cada curso pelo que vemos diz muito sobre a formação e a filiação de cada um dos professores em relação a uma determinada corrente teórica. No final, esses cursos se sustentam e convergem para um

objetivo maior e mais amplo, o de inserir a UFC na promoção e na internacionalização da língua portuguesa.

A perspectiva de oferta de cursos em PLE é uma área de grande potencialidade diante das possibilidades ofertadas pelo campo de ampliar as atividades com outras atividades em diferentes espaços. O Ceará tem atraído muitos estrangeiros nas diversas áreas que contribuem para o ensino de todas as atividades, é, portanto, uma área promissora que depende do empenho e de um trabalho sistemático.

Reconstituir os caminhos percorridos pelos que já se propuseram e empenharam no ensino de Português para estrangeiro na UFC, nos permitiu perceber os pontos fortes e relevantes na empreitada em trabalhar com projetos de ensino de português para estrangeiro, assim como também os desafios que atravessam as mais de três décadas da presença de PLE na UFC.

A seguir faremos a síntese deste capítulo, como podemos demonstrar através de gráfico e de maneira mais teórica, em que situação encontra-se a oferta de PLE na UFC. O objetivo é deixar claro que mesmo com toda a fragmentação que parece existir entre uma iniciativa e outra, que as propostas não se opõem, talvez se diferenciam; elas, podemos dizer, se condicionam e se complementam, ampliando e fomentando o escopo de atuação dos que se propõem a investir no campo de ensino e aprendizagem de PLE.

## **2.5 Síntese do capítulo**

Com o percurso traçado acima, as indagações colocadas, as perspectivas pressupostas, os desafios iminentes em cada uma das propostas de ensino de PLE na UFC, podemos delinear esse panorama na certeza de que temos uma área consolidada de ensino, pesquisa e formação de professores. Como seguindo uma tendência voltada para a educação formal e, principalmente, no que envolve o ensino de línguas em suas várias terminologias – Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira, as atividades de ensino conseqüentemente acarretam atividades de pesquisa.

Os cursos de PLE na UFC assumem e alavancam o papel que essa instituição tem na sociedade de contribuir para a participação e emancipação dos cidadãos, principalmente no que diz respeito ao uso da linguagem. Embora os trabalhos de pesquisas estejam subentendidos, temos a certeza que as práticas de ensino e aprendizagem de línguas inquietam todos que nela estão envolvidos. Assim, é na e pela linguagem que exercemos uma reflexividade sobre o nosso papel no mundo acadêmico. Isso é, portanto, semiotizado nas pesquisas das quais nos ocupamos e que é através da linguagem, e mais especificamente dos

textos, que percebemos o desenvolvimento de todos os agentes e das várias instâncias, alunos, professores, coordenadores, envolvidos nessa atividade social de ensinar e aprender uma língua em contexto plurilíngue que convergem a interação de diferentes línguas e culturas. Assim, buscamos mostrar a importância da língua local como forma de mantermos a nossa identidade e dialogar com outras.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

No capítulo anterior, apresentamos um panorama da situação do ensino de Português Língua Estrangeira. Mostramos, embora de forma sucinta, traços que delineiam o contexto do ensino e aprendizagem e da formação inicial de professores de PLE no Brasil. Neste capítulo, tratamos do quadro teórico que nos deram as pistas para a análise dos dados sobre produção escrita em situação de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Com esse propósito, mostramos o desenho do Interacionismo Sociodiscursivo e também da Análise Textual do Discurso apresentada por Adam (2011). No ISD, deter-nos-emos na discussão dos mecanismos de coesão nominal inter-relacionado em um conjunto de parâmetros de produção de texto, e na ATD deter-nos-emos nos tipos de coesão proposto.

#### 3.1 O interacionismo sociodiscursivo

O ensino e a aprendizagem se dá na e pela linguagem. Portanto, olhar a sala de aula com as lentes do ISD implica em reconhecer isso e dar a importância devida à linguagem nas interações humanas e profissionais. Ao se situar assim, é preciso pensar sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem, fazendo justiça à realidade das empirias languageiras, objetivando-as, conceitualizando-as e organizando-as em modelos, como propõe Bronckart; o que se constitui como um trabalho, de direito, **da linguística**, como **ciência geral da linguagem**. De outro lado, esse **foco na linguagem** decorre da convicção de que ela é **o instrumento fundamental** da gnoseologia e da praxiologia, e tem como base as contribuições de Vygotsky, sobretudo quando, na perspectiva da Psicologia, ele reconhece que a linguagem tem papel fundamental na organização das atividades humanas. O ISD leva em consideração também as contribuições do estruturalismo saussuriano, devido ao destaque que tem o signo linguístico para a Linguística moderna. Todavia, neste momento, Bronckart amplia suas reflexões e se ancora em Voloshnov para ressaltar que os gêneros de texto são as verdadeiras unidades de análise verbal, contrapondo-os, de certa maneira, à unidade – signo de Saussure. Essa visão nos é bastante cara, porque traz à tona a necessidade de se pensar em texto, em gêneros, em situações comunicacionais em sala de aula de ensino e aprendizagem da produção escrita. Os postulados do ISD se encontram inseridos no quadro epistemológico das ciências humanas que Bronckart denomina de *interacionismo social*, ao aderir à concepção de que o uso da linguagem em formato de

interações verbais propicia o desenvolvimento humano. Podemos, assim, perceber uma abordagem definida por Bronckart como uma ciência pautada no desenvolvimento humano.

Dentro dessa área do conhecimento, Bronckart (2006) assume uma concepção de linguagem não como um meio de expressão do processamento psicológico, mas como um instrumento fundador e organizador desse processo. O autor afirma que seu trabalho se filia a uma abordagem global do funcionamento psicológico, tomando como unidades de análise *a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente*.

Mais enfaticamente, Bronckart (2006, p.122) defende que “o interacionismo social é uma corrente que visa validar, no plano científico, uma concepção do estatuto do ser humano”. Essa concepção é baseada na obra *Éthique*, de Spinoza, nas contribuições de Darwin, Marx e Engel, no campo do desenvolvimento humano. Dos últimos autores, Bronckart retira insumos para mostrar o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem, chegando, assim, à explicação do funcionamento psicológico humano presente na história das interações humanas, organizadas nas atividades e nas *produções verbais coletivas*.

Ao longo do percurso das justificativas sobre as escolhas e filiações teóricas do interacionismo, Bronckart (2006) também destaca três princípios da tradição filosófico-científica aos quais se opõe o interacionismo, defendido por ele. O primeiro é o da estabilidade e da finitude dos mecanismos de organização do universo. Segundo ele, essa teoria nega o caráter dinâmico e imprevisível da evolução do universo. O segundo diz respeito ao positivismo de Comte, que se opõe, segundo Bronckart (2006), explicitamente, às teses de Darwin, Hegel e Marx. E o terceiro princípio tem seus fundamentos na filosofia do espírito, em especial nas teses dualistas e subjetivistas de Descartes. Contrário a todos esses princípios, o interacionismo, de acordo com Bronckart (2006), assume a ideia da unidade da substância material e da continuidade dos processos que faz emergir o psiquismo humano, preconizando uma abordagem “descendente”.

Bronckart (2006) ainda tem como base três princípios presentes na obra de Bakhtin/Voloshinov - *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa obra, há uma apresentação bastante precisa desse interacionismo defendido por Bronckart. Os três princípios que fundamentam esse livro são: i) toda produção ideológica é de natureza semiótica, assim, os referentes constituem-se como signos dessas entidades referidas; ii) esses signos-ideias são produtos da interação social, são condicionados por essa interação e apresentam um caráter dialógico; iii) todo discurso interior, todo pensamento, apresenta um caráter social, semiótico e dialógico.

Segundo Bronckart (2006), depois de um período de esquecimento, o interacionismo é redescoberto, a partir da obra de Vygotsky e dos posicionamentos críticos de Bruner. Essa retomada fez ressurgir essa corrente de ideias nos campos da Sociologia, da Linguística e das Ciências da Educação. Assim, Bronckart (2006) propõe reorganizar a problemática psicológica dentro de um quadro teórico que ele chamou de *Interacionismo Sociodiscursivo*.

Diante desse percurso complexo do que se ocupa o Interacionismo Sociodiscursivo, podemos dizer que essa teoria se encontra em um campo de atuação interdisciplinar, como o próprio Bronckart defende, ou mesmo transdisciplinar. Por desfrutar de um caráter interdisciplinar, articula três níveis de análise que não estão presos apenas às questões da chamada “linguística pura”, mas estão ligados também às ciências do humano e pelo caráter transdisciplinar, por manter um diálogo com outros modelos complementares de análise.

Assim, podemos percorrer três níveis de análise que Bronckart (2006) propõe a partir das teorias acima citadas. O primeiro nível de análise está relacionado às dimensões da vida social que se constituem como pré-construídos históricos, a saber: as formações sociais e os fatos sociais; as atividades coletivas gerais; as atividades de linguagem e os mundos formais<sup>48</sup>. O segundo nível refere-se aos processos de mediação e podemos afirmar que está relacionado diretamente com os processos de mediação educacional. O terceiro nível de análise está relacionado aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos.

Toda e qualquer produção verbal é produzida em um contexto de atividade e de ações específicas, levando em consideração **o papel social** dos agentes envolvidos, **o momento de produção**, e **a visão de mundo** que o produtor tem até aquele momento, já que os sistemas semiotizados podem mudar de um dado momento a outro de produção e de acordo com os elementos envolvidos nessa produção.

Depois dessa visão geral sobre o ISD sobre a qual acabamos de apresentar, passaremos às discussões sobre o estatuto da língua e dos textos sob a visão desse aporte teórico. Tentaremos mostrar o lugar de destaque dado à língua e aos textos nos quais uma língua natural se manifesta dentro das atividades humanas.

---

<sup>48</sup> Bronckart (1999), baseado em Habermas, classifica os mundos formais ou representados em três tipos: mundo objetivo (as atividades se desenvolvem em um mundo físico), social (os conhecimentos coletivos das regras e convenções) e subjetivo (as pessoas são mobilizadas de acordo com suas características psíquicas).

### 3.2 Língua e texto

Como vimos rapidamente na seção anterior, a linguagem exerce papel central nas atividades sociais. Dessa forma, as atividades de linguagem são atestáveis através dos textos; construídos por recursos lexicais e sintáticos e semânticos de uma língua natural (BRONCKART, 2007).

Segundo o autor, toda língua natural está baseada em um sistema de regras relativamente estáveis que possibilita a intercompreensão em uma comunidade linguística. Baseando-se em Saussure, Bronckart afirma que mesmo sendo a língua um sistema de regras estável – quando apreendida em um estado sincrônico de língua para fins metodológicos – a língua muda conforme as ações do tempo e das variações de uso.

Continuando nessa linha de raciocínio, o autor ainda afirma que uma língua natural só pode ser apreendida através das realizações verbais efetivas produzidas em situações de comunicação diversas. Por isso, cada uma dessas realizações assume aspectos muito diferentes. Essas formas de comunicação empíricas diversas, Bronckart nomeia de texto.

Assim, por gozar do estatuto de que toda língua natural é constituída de um sistema de regras, as unidades desse sistema só podem ser observadas e identificadas a partir de um método generalizante, das propriedades presentes no constructo dos diversos textos produzidos em uma dada comunidade.

Dessa forma, as ciências da linguagem podem distinguir-se em duas grandes linhas de pesquisas. Segundo Bronckart (1999), há uma que trata do sistema das línguas naturais e outra que está voltada para o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso.

Na primeira, de acordo com Bronckart (1999), são realizadas descrições e análises de um conjunto de propriedades do sistema, abstraindo as condições de produção da linguagem. Dessa forma, não são considerados os efeitos da situação de comunicação sobre essa produção e nem dessa produção sobre os agentes. Bronckart (1999) não nega a legitimidade desse processo, pois existem na língua elementos próprios do sistema. No entanto, reconhece que alguns elementos só podem ser analisados considerando os aspectos do contexto e do cotexto.

Já na segunda, os estudos, como observa Bronckart (1999), objetivam analisar as produções verbais em suas dimensões empíricas, centrando-se na análise da organização e no

funcionamento dos textos. Assim, é a situação de produção, características dos textos e os efeitos que os textos exercem sobre seus receptores que interessa ao ISD.

Segundo Bronckart (1999, p. 32), as atividades humanas são reguladas e mediadas pelas interações verbais (orais ou escritas). A língua, dessa forma, assume um papel importante nas atividades humanas. É através dela que o homem interage e age, nos mais diversos campos das atividades sociais. “A linguagem é, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.” (BRONCKART, 1999, p. 34).

Sendo produto da interação social, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis se não momentaneamente (WITTGENSTEIN, 2009). Assim, os mundos baseados nesses signos também se transformam constantemente. A respeito disso, Bronckart e Bota (2014, p. 233), analisando abordagens sobre os fatos da linguagem realizadas por Saussure, afirmam que “as línguas naturais constituem objetos históricos e que sua característica primeira é a de se transformarem incessantemente”.

Segundo Bronckart (2006), as comunidades verbais não são sociologicamente homogêneas. Uma comunidade verbal é constituída por múltiplas **formações sociais**. Cada uma dessas formações, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares, elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault de **formações discursivas**<sup>49</sup>.

Para concluir este trajeto, podemos afirmar baseados em Bronckart (2007), que o signo organiza o pensamento. A língua enquanto um sistema de signos (Saussure) é um objeto coletivo que existe em potencialidade. Para a realização dessas potencialidades, os indivíduos a utilizam de maneira singular em atos de fala. Assim, Bronckart (2007) enfatiza o caráter dialético entre língua e discurso, este é a realização e alimentação daquela que desapareceria sem este. As manifestações de uma língua, portanto, são realizadas no discurso ou na textualidade.

Para mostrar essa atividade na qual é realizada uma língua, Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008) propõe um modelo de análise de textos para termos acesso, parcialmente, a situação de produção por um determinado agente-produtor. É esse assunto que trataremos na próxima seção.

---

<sup>49</sup> Segundo Charaudau e Maingueneau (2012), a noção de formação discursiva na perspectiva de Foucault designa um conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas.

### 3.3 A produção e a análise de texto à luz do ISD

A compreensão e a produção de textos, orientadas pelos postulados do ISD, vêm se ampliando ao longo dos anos no Brasil e fora dele, em contexto de formação de professores, de ensino e aprendizagem em língua materna e estrangeira, em sala de aula do ensino dito regular, da Educação de Jovens e Adultos, da educação especial, e do ensino a distância, como observamos na Edição Especial em homenagem a Jean Paul Bronckart (ver Revista *Eutomia*, da Universidade Federal de Pernambuco em 2014-2, 2015-1 e 2015-2, os dois últimos no prelo) nos artigos que as compõem, as capacidades de linguagem têm um espaço bastante relevante. A noção de capacidades de linguagem foi introduzida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), no texto “*L’acquisition des discours: Émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières*”. Elas têm servido de base, juntamente com a teoria dos gêneros sob uma perspectiva sociodiscursiva e do modelo de análise de textos proposto por Bronckart, para fundamentar o ensino, principalmente, de textos escritos. Fizemos essa breve consideração a título de conhecimento; trataremos em seguida do modelo de análise de textos propostos por Bronckart. Para isso, começaremos por explicitar, como faz Bronckart, o contexto de produção.

#### 3.3.1 As condições de produção de textos

Uma análise da situação de produção ou da ação verbal, segundo Bronckart (1999), levará a uma compreensão mais nítida da ação de linguagem enquanto unidade psicológica. Machado e Bronckart (2009) afirmam que para identificar o contexto de produção de um determinado texto, é necessário considerar cinco aspectos: o contexto sócio-histórico, o suporte, o contexto languageiro imediato, o intertexto e a situação de produção e de ação de linguagem. Algumas dessas categorias serão tratadas em seções específicas que englobarão alguns desses aspectos.

Neste momento, levaremos em consideração questões relacionadas à situação da ação de linguagem. Segundo Machado (2005), os objetivos de uma ação constituem-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas operações, não inatas, mas aprendidas pelos agentes em um contexto sócio-histórico. No final do processo, as operações culminam com uma ação de linguagem que se manifesta empiricamente em uma unidade comunicativa do texto. Assim, para compreendermos o processo no qual um agente singular se envolve, é

necessário, através dos textos, analisarmos os parâmetros da ação de linguagem mobilizados por esse agente. É da situação de ação de linguagem que trataremos no subtópico adiante.

### ***3.3.2 A situação de ação de linguagem***

Antes de produzir um texto, um agente-produtor (individual) encontra-se em uma “zona” que Bronckart chama de ação de linguagem, para desenvolver determinada atividade de linguagem. Seu estatuto é, portanto, interno e psicológico e está relacionado à visão dos pré-construídos (coletivo) que esse sujeito internalizou.

Segundo esse pesquisador, baseado em Habermas, as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) exercem influência sobre a produção textual. Esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição. Então, o agente, em uma determinada situação de produção, não tem uma visão completa, mas apenas parcial dessas representações sociais. Ele propõe dois tipos de situação de produção, uma externa e outra interna: aquela diz respeito às características dos mundos formais, tal qual um observador poderia descrever; e estas seriam as representações desses mesmos mundos, como um agente os interiorizou, sendo esta última a que realmente influencia a produção de um texto empírico.

Na proposta do ISD, as relações entre uma situação de ação e um texto empírico não podem apresentar um caráter de dependência direta ou mecânica, pois um pesquisador não tem acesso à situação diretamente, e mesmo que tenha o detalhamento exaustivo dessa situação de ação, não consegue prever o conjunto de características do texto empírico.

Nessa situação, existe uma série de decisões que devem ser tomadas pelo agente do texto, partindo das representações que ele tem. Entre essas decisões, em primeiro lugar, ele escolhe os modelos de textos disponíveis no arquitepo que se adaptem a situação interna. Então, são mobilizadas diferentes operações para concretizar uma ação de linguagem. Entre essas operações, encontra-se a escolha dos tipos de discursos, das sequências, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Todo esse aparato incide sobre a forma e os conteúdos textuais que envolvem: a situação de interação, o lugar físico do produtor e os conteúdos que serão tratados no texto.

Na seção seguinte, trataremos, de acordo com o ISD, da caracterização do contexto de produção, da ação de linguagem como uma unidade psicológica, além dos elementos que são importantes para a análise da textualização, enquanto produto empírico

dessa ação. Mas a visão desse contexto é apenas parcial, pois o acesso a esse contexto é inferível a partir das marcas deixadas no texto.

### 3.3.3 O contexto de produção

Bronckart (1999, 2005) define o contexto de produção como o conjunto de parâmetros que influencia a forma como o texto é organizado. Embora reconheça a importância de múltiplos fatores que contribuem para uma situação de ação, o autor elege apenas dois conjuntos que ele julga ter intervenção direta sobre a organização dos textos. Um se refere ao mundo físico; e o outro, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro plano está relacionado ao meio físico em que o agente-produtor se encontra. Assim, devemos considerar, na análise do contexto físico, os seguintes parâmetros (BRONCKART, 2005):

- a) **o lugar de produção:** *o local onde o texto é produzido;*
- b) **o momento de produção:** *a extensão de tempo durante o qual o texto é produzido;*
- c) **o emissor:** *(ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, na modalidade **oral** ou na **escrita**;*
- d) **o receptor:** *a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.*

O segundo plano eleito por Bronckart diz respeito a situar uma ação de linguagem em *um mundo social e subjetivo* em que são implicados em *uma formação social* e em *uma forma interativa comunicativa*. Este contexto sociossubjetivo também é formado por quatro parâmetros:

- a) **o lugar social:** *no quadro de que formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modalidade de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, comércio, conversa informal etc.?*
- b) **o papel social do emissor (enunciador):** *qual é o papel social que o emissor desempenha na interação e curso: papel de professor, de pai, de cliente, de amigo, etc.?*
- c) **o papel social do receptor (destinatário):** *qual o papel atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, etc.?*
- d) **o objetivo(s) da interação:** *qual é (são), do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto é capaz de produzir no destinatário?*

Depois de analisar os elementos que entram na base do contexto de produção, Bronckart faz algumas observações:

a) a valiosa distinção entre emissor/receptor de um lado, e enunciador/destinatário de outro. Aqueles dizem respeito a quem produz e recebe um texto; e estes, ao papel social desempenhado por aqueles. Assim, um produtor de texto pode ser visto sob o ponto de vista físico e do ponto de vista sociossubjetivo, a que Bronckart nomeará de agente-produtor ou autor para operacionalizar os termos;

b) embora a noção de enunciador designe as propriedades sociossubjetivas, em um texto podem aparecer outras vozes, como de entidades ou de personagens. A essa entidade, segundo Bronckart, designará de *enunciador*, considerada uma entidade formal. Para efeito de desambiguidade terminológica, Bronckart nomeia o enunciador aquele que tem o estatuto sociossubjetivo, e de textualizador, expositor ou narrador, as entidades formais gerenciadoras de vozes;

c) a comparação entre os parâmetros do contexto, e o esquema da comunicação proposto por Jakobson, apresenta semelhança apenas parcial, pois em Jakobson não há uma distinção entre as dimensões físicas e sociossubjetivas;

d) as funções da linguagem propostas por Jakobson não dão conta dos infinitos objetivos envolvidos em uma ação de linguagem, constituindo-se em classes muito gerais;

e) os parâmetros do contexto de produção de uma ação de linguagem só influenciam o texto através das representações pessoais do agente-produtor.

Os elementos do contexto de produção tal qual como foi abordado nessa seção têm sido alvo de algumas críticas e de sugestões de reformulação. Entre as sugestões de reformulação encontramos a proposta de Machado e Bronckart (2009). Nessa reformulação os autores acrescentam **o suporte, o contexto linguageiro imediato** e o **intertexto**. A necessidade dessa reformulação é pautada sobre a concepção de uma ação de linguagem que apresenta um caráter estático da ação de linguagem. Assim, é preciso levar em consideração, de acordo com os autores, os diferentes papéis que o emissor pode assumir ao mesmo tempo em uma só interação verbal; uma situação de enunciação pode envolver mais de um destinatário; o agente-produtor pode ter mais de um objetivo ao se enunciar.

Outro elemento, que faz parte das representações do agente-produtor em um determinado contexto de produção, diz respeito ao conteúdo referencial. O nosso próximo tópico está relacionado a este como um dos elementos que influenciam na textualidade.

### 3.3.4 O conteúdo temático

Um importante ponto a que Bronckart (1999) faz referência e sobre o qual constrói um aparato teórico pertinente é o conteúdo temático de um texto. Quando enunciamos ou produzimos textos orais ou escritos, estes se desenvolvem em torno de um assunto que é denominado de conteúdo temático. Esse conteúdo temático constitui-se, portanto, do conjunto de informações apresentadas explicitamente em um texto. Esses conteúdos podem emergir de diferentes mundos (físico, social e subjetivo) em um texto, como também podem manter esses três mundos como temáticos de um texto.

Bronckart (1999) acrescenta, ainda, que como o contexto de produção é singular a um agente-produtor, assim também são as informações constitutivas do conteúdo temático que pertencem aos conhecimentos estocados e organizados na memória de acordo com as experiências e do nível de desenvolvimento do agente, antes de desencadear uma ação de linguagem.

Dessa forma, o agente-produtor ao realizar uma ação de linguagem, mobiliza conhecimentos prévios sobre um dado conteúdo que está estocado na memória de maneira lógica e hierárquica, que Bronckart nomeia de *macroestruturas semânticas*.

A partir dos parâmetros acima apresentados, diretamente ligados a uma ação de linguagem mobilizada por um agente-produtor, diante de uma determinada situação de produção na qual está envolvido, descreveremos a seguir uma ação e trataremos de sua definição e de como ela é operada pelo agente-produtor.

### 3.3.5 A ação de linguagem

Bronckart (1999) define uma ação de linguagem em dois níveis – um sociológico e outro psicológico. O primeiro nível trata de uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano particular. O segundo é o conhecimento de um organismo ativo sobre diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal.

Para o autor, esse último nível é o que realmente interessa para o estudo do texto. Essa ação de linguagem integra os componentes do contexto de produção e do conteúdo temático. Essa ação resulta na produção de um texto empírico, através das várias operações aprendidas no decorrer da vida de um agente sócio-histórico (MACHADO, 2005).

Visto como uma unidade psicológica, em uma ação de linguagem o agente-produtor mobiliza uma complexa rede de elementos de maneira não linear. As representações que o agente-produtor tem da situação são decisivas em uma ação de linguagem. Assim, ele mobiliza as representações do mundo físico, do mundo subjetivo e do mundo social (BRONCKART, 2006; 1999). Além dessas representações da situação de produção de um texto, o agente-produtor também mobiliza outras representações, como por exemplo, as representações sobre o conteúdo referencial, que emergirá na textualidade da produção verbal (BROCKART, 2006). É a partir dessas representações que o agente-produtor toma um conjunto de decisões para a produção de um texto.

Na visão do ISD, o agente-produtor dispõe de um conhecimento pessoal de um conjunto de modelos de gêneros presentes no **intertexto** pertencentes a sua comunidade verbal. Esses modelos podem ser apreendidos a partir das características linguísticas e estruturais e da adequação desse gênero a determinada ação de linguagem pelo agente. No entanto, ele precisa escolher o gênero que mais se adéqua a situação de linguagem como ele a imagina; por outro lado, adaptar esse modelo ao objetivo que se quer alcançar com essa ação de linguagem. Assim, o uso de um gênero textual apresentará diferenças, tendo por base os valores sociais e constitutivos do agente-produtor.

Concluída essa seção de colocações sobre o contexto de produção de um texto, passaremos para as peculiaridades que estão envolvidas nos três níveis de análise que compõem a estrutura global de um texto. Essa análise tem como ponto de partida os elementos linguísticos mobilizados no interior dos textos. Faremos, primeiramente, considerações gerais sobre os três níveis de análise, como proposto por Bronckart, para depois ocuparmos dos mecanismos de textualização.

### **3.4 O folhado textual**

Segundo a proposta do ISD, um texto é organizado como um folhado composto por três camadas superpostas, que, a nosso ver, também interagem de modo a formar um conjunto. As camadas dessa composição são: a infraestrutura geral do texto – nível profundo, os mecanismos de textualização – nível intermediário, e os mecanismos enunciativos – nível superficial. Essa divisão se explica pela complexidade da qual é composta um texto, é uma necessidade metodológica do ISD para analisar a organização hierárquica.

Sucintamente, de acordo com a proposta do ISD, cada uma dessas camadas pode ser encontrada em diferentes níveis. A infraestrutura geral dos textos é o nível mais profundo.

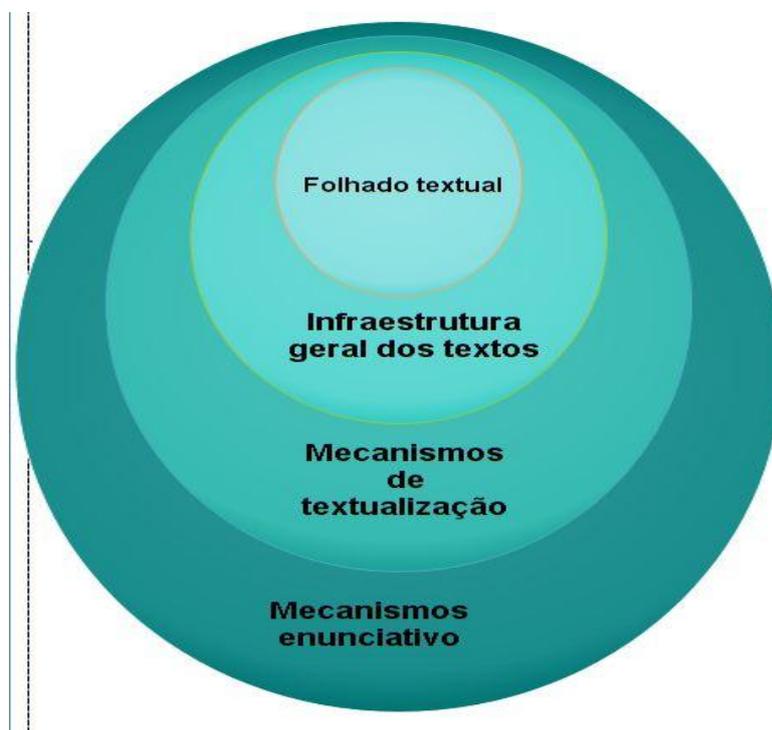
É composta pelos tipos de discursos que comportam e pela modalidade de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que aparecem.

Os mecanismos de textualização pertencem ao nível intermediário, pois criam séries isotópicas que são responsáveis pela construção da coerência temática dos textos. Os elementos de análise são os elementos de conexão e lógica temporal e de manutenção temática que tem em vista o destinatário. Nesse nível, encontram-se três grandes mecanismos de textualização: os de conexão, os de coesão nominal e os de coesão verbal.

Já no nível mais “superficial”, encontramos os elementos enunciativos, pois segundo Bronckart (1999), mantêm uma relação mais direta entre o agente-produtor e o seu destinatário. Estão relacionados à coerência pragmática e não estão ligados, como os mecanismos de textualização, a uma linearidade, pois não se organizam em séries isotópicas.

Podemos, portanto, representar graficamente e resumidamente as três camadas do folhado textual, ou arquitetura do texto, de acordo com a proposta de Bronckart (1999), da seguinte maneira:

**Figura 1 - O estrato do folhado textual**



Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bronckart (1999).

O modelo de análise textual realizada sob o escopo teórico do ISD leva em consideração o folhado textual como proposto acima. A partir do desenvolvimento das pesquisas voltadas para a semiologia do agir (BRONCKART, 2006), o modelo de análise começa a apresentar algumas problemáticas constatadas nas análises realizadas nas pesquisas no âmbito do grupo ALTER<sup>50</sup>. Esses problemas dizem respeito a algumas problemáticas em decorrência da falta de especificidade nas análises propostas nas pesquisas. Tal problemática foi revista por Machado e Bronckart (2009), que sugeriram, portanto, dois tipos de análise: a do conteúdo e a das unidades e das estruturas linguísticas, pois não conseguiam relacioná-las a uma análise textual discursiva. A problemática desses três procedimentos de análise se impõe em correr o risco de não levar em consideração o todo do texto.

Diante dessas circunstâncias e em busca de melhor especificar os níveis de análise dos textos, Machado e Bronckart (2009) propõem uma releitura e reformulação dos elementos

<sup>50</sup> O Grupo Análise de Linguagem Trabalho e suas Relações – ALTER é liderado por pesquisadora do LAEL – PUC/SP, filiada a duas linhas de pesquisa: Linguagem e Trabalho, e Linguagem e Educação; e pela coordenadora da Pós-Graduação da UNISINOS, congregando pesquisadores de sete universidades brasileiras, doutorandos, mestrados e bolsistas de IC, voltados para o desenvolvimento da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Seus trabalhos têm tido repercussão nacional e internacional e é crescente no Brasil a partir da publicação de Machado (1998) e, sobretudo, da tradução de Bronckart (1999) e de inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais, teses e dissertações. Informações disponíveis em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/grupos/alter.php>>.

de análise nos três níveis propostos pelos estudiosos. Assim, a reformulação atinge o seguinte esquema dos níveis de análise, todos eles encaixados à análise textual discursiva, organizados de acordo com as categorias de textualidade enfocada: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que a divisão em níveis não significa dizer que a análise de um não incida sobre os demais.

Podemos então sintetizar da seguinte maneira esses três níveis e os elementos ou categorias de análises propostas:

**Quadro 3 - Esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise de um texto**

Nível	Elementos de análise	Unidades linguísticas
<b>Nível organizacional dos textos</b>	Identificação do plano geral dos textos e das sequências	Os macro-organizadores textuais <sup>51</sup> .
	Identificação dos tipos de discursos e de sua articulação	Subconjunto de termos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.
	Mecanismos de coesão nominal e de conexão <sup>52</sup>	Anáforas nominais – SN demonstrativos; SN indefinidos; SN definidos e anáforas pronominais – pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes relativos; Organizadores textuais.
<b>Nível enunciativo</b>	As marcas de pessoa	Pronomes pessoais: eu, nós, a gente.
	Os índices de inserção de vozes	Verbos introdutórios de discursos relatados.
	Os modalizadores do	Os tempos verbais do modo

<sup>51</sup> Além das unidades linguísticas, Machado e Bronckart (2009) citam também organizadores peritextuais – intertítulos; cotextuais – presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto.

<sup>52</sup> A proposta de Bronckart sobre a coesão nominal já não aparece nesse texto de 2009. Em sua conferência de encerramento do VI SIGET, realizado em setembro de 2013, em Fortaleza, o pesquisador declarou estar fazendo uma releitura dos mecanismos de textualização e excluindo destes a coesão verbal.

	enunciado	condicional; auxiliares de modo; advérbios ou locuções verbais.
	Os modalizadores pragmáticos	Verbos de intenções: querer, buscar + infinitivo.
	Outras diferentes marcas de subjetividade	Unidades do léxico e das diferentes classes de palavras (baseada em Kerbrat-Orecchioni, 1998. que atesta a subjetividade nessas classes).
<b>Nível semântico</b> <sup>53</sup>	Tipos de agir Figuras de ação	Séries coesivas, unidades lexicais, marcadores de pessoa, modalizações, semântica dos verbos, etc.

Fonte: Baseado em Machado e Bronckart (2009); Bronckart (1999; 2006; 2008); Machado (2005); Bulea (2010).

O quadro acima coloca, de maneira geral, as perspectivas e os diferentes tipos de operações de linguagem (MACHADO, 2005), mobilizadas por um agente-produtor ao proferir ou enunciar-se em textos que representam os objetos empíricos das operações psicolinguageiras de um agente-produtor singular (BRONCKART, 1999, 2008). O acesso que temos a essas ações se justifica apenas no quadro das empirias textuais.

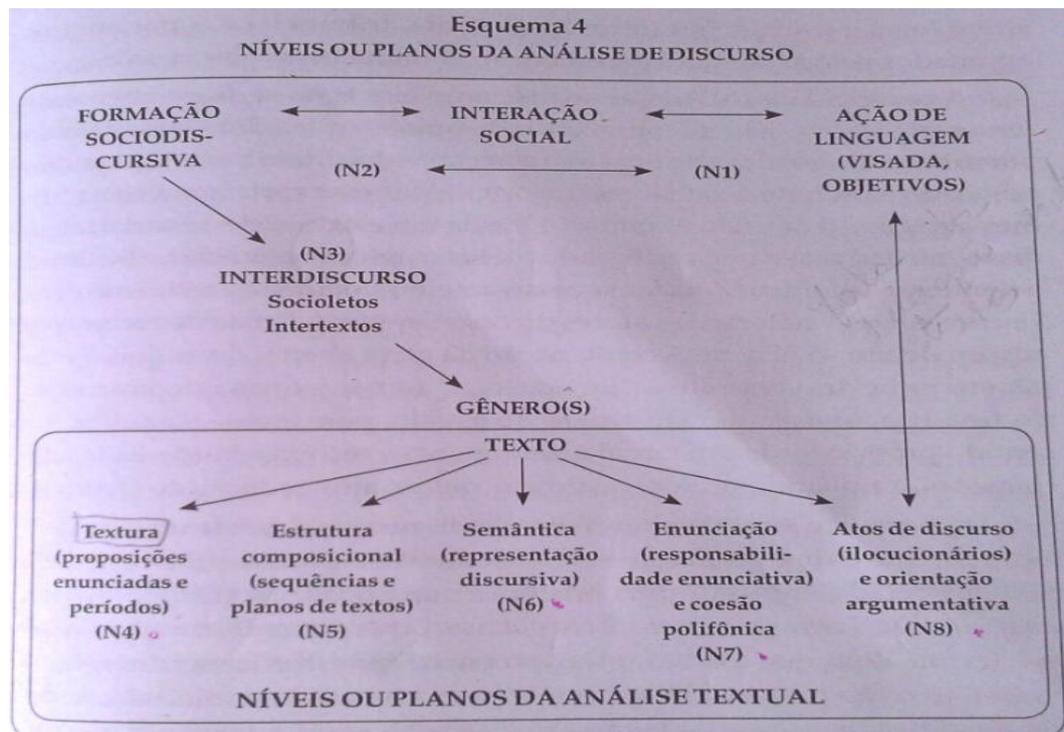
Depois de nos debruçarmos sobre as questões que entram nos níveis de análise dos textos sob a perspectiva do ISD, trataremos, mais adiante, das perspectivas de análise das categorias de análise relacionada aos mecanismos de coesão nominal, mas antes faremos uma pausa para tratarmos de maneira geral sobre algumas perspectivas e pontos de vistas diferentes em relação à linguagem e ao texto.

<sup>53</sup> Esse nível tem sido analisado a partir das atividades realizadas com agentes produtores de um determinado campo de atividade. Assim, as pesquisas no Brasil estão voltadas para o agir professoral (SOUSA, 2013; LEURQUIN, 2013).

### 3.5 Pressupostos do ISD e da ATD sobre a coesão

Para dar conta dos mecanismos de textualização, dado os níveis de análise que nos propomos e aos nossos objetivos de pesquisa, utilizamos como aporte teórico, além do ISD a ATD, que focaliza o nível textual e, portanto, as ligações que asseguram a progressão textual (ver imagem). É importante lembrar que essas duas teorias partem de bases epistemológicas e diferentes - o ISD parte de uma base interacionista social e a ATD é abrangida pela LT<sup>54</sup>, mas no que diz respeito aos elementos de textualização, essas duas teorias apresentam pontos de convergência, uma vez que tratam de elementos da materialidade linguística na constituição dos textos empíricos em uma língua natural. A respeito disso, Adam (2011) adota a perspectiva do texto para a descrição dos recursos de coesão para a semiotização de um conteúdo. Para compreendermos alguns pontos de encontro e de desencontro, podemos observar o esquema proposto por Adam (2011).

**Imagem 1 - Níveis de análise do texto de acordo com a proposta de Jean Michel Adam**



Fonte: Adam (2011).

Percebemos no esquema acima, que a análise textual do discurso de Adam (2011) reconhece o contexto de produção de um texto, no entanto, sua análise está centrada nas unidades que se inter-relacionam para constituir um texto. Assim, também o ISD faz a

<sup>54</sup> O próprio Adam (2011) assume o sintagma nominal Análise Textual e afirma que está inserida nos campos abarcados pela LT.

interpretação dessas unidades, mas do ângulo de um texto produzido em um contexto sócio-historicamente situado.

Dessa forma, a nossa pesquisa está ancorada no ISD, para dar conta das questões de linguagem relacionadas ao contexto de produção e nas atividades sociais nas quais sujeitos aprendizes de uma língua natural não materna estão inseridos. No entanto, para uma análise descritiva dos elementos de coesão nominal, percebemos, a partir dos dados, a necessidade de estudar os tipos de coesão presentes nesses textos, então, foi necessário remeter aos estudos de Jean Michel Adam. Dado a natureza e a abrangência da situação de aprendizagem, a nossa interpretação das categorias de análise utiliza a classificação e interpretação dessas duas teorias.

Articulada a esses mecanismos diretamente ligados às unidades do léxico, seguimos também a tendência, atualmente, pelo menos em uma perspectiva, de uma LA mais próxima das questões sociais que nos envolve, que leva a perceber a linguagem como uma atividade central dentro dos fatos humanos. Essa perspectiva é colocada por Wittgenstein, de acordo com Fabrício (2006), já presente em sua teoria da Filosofia da Linguagem. Segundo a autora, ele confere à linguagem um lugar central na experiência humana. Assim, há na literatura, em longo prazo, um consenso em perceber um aspecto social subjacente às questões ligadas à língua. Saussure (1974) já atribuía esse caráter a língua; nesse sentido, refere-se à social (coletiva) como um sistema abstrato que é partilhado pelos usuários desse sistema. Nessa perspectiva, Benveniste (2005) afirma que língua e sociedade não se concebem uma sem a outra; uma e outra são *dadas*, mas também são *apreendidas* pelo ser humano.

Em outra concepção, Hymes afirma:

A dimensão social não está restrita apenas a ocasiões nas quais os fatores sociais parecem interferir ou restringir os gramaticais. O engajamento da língua na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Da mesma forma como regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos e da mesma forma como regras semânticas eventualmente controlam aspectos da sintaxe, deste modo as regras dos atos de fala entram como um fator de controle para forma linguística como um todo.<sup>55</sup> (HYMES, 1972, p.276)

Percebemos uma ampliação da visão de língua enquanto fato social, pois não é apenas aquilo que pertence a um coletivo abstratamente, mas a interação entre um sistema e o uso que se faz dele. Os usos sociais influenciam as regras do sistema.

---

<sup>55</sup> Original: Attention to the social dimension is thus not restricted to occasions on which social factors seem to interfere with or restrict the grammatical. The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole (HYMES, 1972).

Com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, percebeu-se que não basta analisar os fatos da linguagem relativos a um sistema, e então surge o pensamento de que, enquanto fato social, a linguagem é uma atividade humana. Sobre esse aspecto, Coseriu (1982) postula que a linguagem se apresenta como uma atividade humana específica e facilmente reconhecível.

Corroborando com esse postulado de Coseriu, no ISD, a linguagem é vista como um instrumento de apropriação das atividades sociais. Nesse sentido, Bronckart (1999) observa que a linguagem humana se apresenta como uma reprodução interativa associada às atividades sociais, sendo assim uma característica da atividade social humana que tem como principal função a comunicação.

Dessa forma, surge o nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em textos. Esses textos são elementos empíricos (concretos e únicos) que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000). Assim, os textos são produtos das atividades humanas situados sócio-historicamente em diferentes esferas.

Ainda sob esse ponto, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais quanto cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, em uma situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação de produção são essenciais.

Bakhtin (2000) também destaca que a utilização de uma língua acontece através de enunciados concretos e únicos integrantes das esferas da atividade humana, refletindo as condições específicas e as finalidades dessas esferas, através de seu conteúdo temático e dos recursos da língua como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Bronckart, então, postula sobre a ação de linguagem que é percebida, apenas parcialmente, através dos produtos empíricos, ou seja, os textos como operações psicológicas que culminam no agir comunicativo. Dessa forma, Bronckart concebe texto como toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o seu destinatário. São, portanto, “produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Por outro lado, Halliday e Hasan (1976) definem texto como uma unidade semântica, e nessa concepção, um texto pode ser desde um pedido de silêncio em um “psiu!” até um romance como *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Assim, para que um

enunciado seja um texto, é necessário que tenha textura, que é construída através de elementos de coesão.

Vemos, no entanto, uma definição com maior grau de complexidade formulada por Beaugrande e Dressler (1981). Para eles, um texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Percebemos, assim, que os dois últimos autores colocam o texto fora de seu contexto de produção e das finalidades que cada texto empírico pode se prestar, pois para o ISD os textos são singulares, já que são produtos de uma representação particular que o agente tem da situação de produção.

Quanto à textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) elencam sete fatores responsáveis pela tessitura do texto, ou seja, elementos que fazem com que um dado enunciado seja considerado texto, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Sendo esses fatores responsáveis pela tessitura do texto, são, portanto, encontrados em muitos livros que tratam de LT e de produção de texto, embora possamos perceber algumas restrições no uso desses fatores em uma análise textual. Marcuschi (2008) aponta três problemas em relação a esses critérios: trata a textualidade de forma categórica e estanque; visão de texto como um código e uma forma; e, por último, esses princípios não podem ser considerados como boa formação.

Contrapondo a essa visão, Bronckart (1999) não propõe categorias de textualidade, mas mecanismos de textualização. Percebemos nessa concepção uma preocupação com o processo de produção, enquanto que nas teorias da LT tem como unidade de análise um “estado da produção”, deixando evidente a participação do agente da interação verbal que organiza os recursos de maneira particular. Os mecanismos de textualização propostos por Bronckart são: coesão nominal, conexão e coesão verbal. Embora apresente um número reduzido de categorias de análise, encontramos uma vasta gama de elementos linguísticos em cada uma delas.

No entanto, as vertentes mais atuais da LT vêm mudando seu posicionamento em relação à análise linguística do texto. Para Cavalcante e Pinheiro (2010), o texto é a unidade funcional que permite interação e viabiliza diferentes formas de representar o mundo, de transformá-lo e de se reconstruir a partir dessa emergência dos sentidos. Parece aqui ser possível manter um diálogo entre as teorias da LT e as proposta por Bronckart, embora não se negue as diferenças epistemológicas (CAVALCANTI; PINHEIRO, 2010) dessas abordagens teóricas. A respeito disso, Silva (2012) faz um aparato geral para diferenciar os conceitos de texto de acordo com uma visão da LT e sob a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana. Cada uma apresenta um ponto de partida e um ponto de chegada diferenciado, no entanto, não

há uma restrição quanto ao estabelecimento de um diálogo entre as duas. Assim, é possível, como afirmamos acima, de fazermos intersecção entre o ISD e a ATD.

Em seguida faremos algumas considerações sobre a coesão nominal, por ser a categoria de análise da nossa pesquisa.

### ***3.5.1 A coesão nominal***

Na visão de Bronckart (2006) a coesão está ligada a uma base semântica (unidade de significação nova) quando defende a noção de cadeias isotópicas espalhadas no texto, e não necessariamente entre constituintes linguísticos, mas é necessário ressaltar que esses constituintes são importantes para construir a textualidade.

As teorias que tratam do texto não podem também deixar de perceber a importância da textualidade e dos elementos que concorrem para este, seja em uma perspectiva da LT ou do sociointeracionismo. Sobre esse aspecto do texto, Adam postula:

O fato de não se poder decompor o texto em frases, aplicando-lhe os mesmos procedimentos usados para a frase, o sintagma, o signo e o morfema, impõe uma mudança de quadro teórico. A frase enunciada tem propriedade de poder entrar em relação de coesão e de progressão com outras frases. Essa tensão interna define a textualidade. Os n-tuplos de frases não são dispostos linearmente, mas constituem objeto de agrupamentos de vários tipos. É necessário, então, teorizar linguisticamente fatores de agrupamento de orações em subunidades textuais. A questão do alcance é uma das teorizações desses fenômenos semânticos, enunciativos e macrossintáticos. (ADAM, 2011, p.57)

São muitos os estudos que tratam da coesão de um texto, encontramos trabalhos sobre tal elemento constitutivo da textualidade tanto na LT quanto na Análise do Discurso. Para Halliday e Hasan (1976), a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro, no sentido de que algo não pode ser decodificado exceto pela ocorrência de outro.

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão diz respeito aos modos em que componentes da superfície textual são mutuamente conectados a uma sequência. Os componentes da superfície dependem um do outro de acordo com as formas gramaticais e de convenção. No entanto, adotaremos o ponto de vista do ISD, em que trata, como vimos acima, dos mecanismos de coesão nominal como parte de um folhado textual e trata das regras de organização geral dos textos. Sob esse ponto de vista, os mecanismos de coesão nominal introduzem argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto.

Com os trabalhos atuais na área da linguística textual, vemos desenvolver uma evolução em relação aos elementos de coesão nominal, principalmente em um desdobramento

das teorias da referenciação. Essa noção vem se contrapor ao que até então é chamada nessa área de atuação de referência. Sob a perspectiva de Mondada e Dubois (2003), a referenciação é vista como um processo cognitivo e discursivo, imputado a um indivíduo socialmente situado. Embora pertença a bases epistemológicas diferentes, podemos traçar um ponto de contato entre a camada intermediária a que Bronckart faz referência, e que diz respeito aos mecanismos de coesão nominal, e as propostas pelas teorias da referenciação. Esse ponto de contato é perceptível quando se coloca a instabilidade dos elementos constitutivos discursivamente. O próprio Bronckart (1999) utiliza para lançar pressupostos sobre os mecanismos de textualização de trabalhos inscritos em bases linguísticas e psicolinguísticas, como, por exemplo, os trabalhos de Charolles (1988), de Berrendonner e Reichler-Béguelin (1989, 1993).

Como um dos aspectos importantes para a constituição da textualidade, de acordo com os vários pontos de vista acima elencados, passaremos agora a tratar dos mecanismos de textualização e, mais especificamente, dos mecanismos de coesão nominal.

Aqui nos deteremos nos mecanismos de textualização e, mais especificamente nos mecanismos de coesão nominal, tendo em vista a importância desse mecanismo para a análise da linearidade do texto e, conseqüentemente, da manutenção e da progressão temática, além de estabelecer várias funções no nível sintático.

### ***3.5.2 Os mecanismos de textualização***

Segundo Bronckart (1999), são dois os mecanismos componentes da infraestrutura geral dos textos, responsáveis por uma coerência e por uma unidade comunicativa articulada a situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada pelos destinatários. Esses dois mecanismos são os de textualização e os enunciativos. Faremos algumas considerações em relação aos primeiros por ser o objeto de estudo do nosso trabalho.

Antes, faremos uma breve explicação do que seriam os mecanismos enunciativos. Segundo Bronckart (1999), esses mecanismos não seguem uma linearidade no texto, traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto.

Enquanto os mecanismos enunciativos encontram-se pontualmente no texto, os mecanismos de textualização estão relacionados à progressão temática do texto, estabelecendo a coerência temática do texto, através de cadeias isotópicas que organizam os elementos do conteúdo textual.

Os mecanismos de textualização, na teoria do ISD, podem ser organizados em três grandes grupos: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal. No ISD, as diferentes funções desempenhadas por esses mecanismos são realizadas por unidades linguísticas, a que Bronckart denomina de *marcas de textualização*.

Segundo o autor, os mecanismos de textualização desenvolvem um papel de manter a progressão temática dos conteúdos, portanto, estão distribuídos em partes importantes do texto e são capazes de atravessar os diferentes discursos dos quais um texto é constituído.

Assim, “se os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam” (BRONCKART, 1999, p. 260). É então em situações particulares que os elementos de um texto devem ser analisados, pois cada tipo de discurso, cada texto com toda sua especificidade, pode ter em sua superfície elementos que são possíveis de ocorrer de acordo com o momento de produção, como por exemplo, a presença ou ausência dos elementos que marcam os interlocutores de uma interação verbal.

Diferentemente de alguns elementos que estão na composição do texto, as marcas de textualização são unidades empiricamente detectáveis na superfície textual. Essas unidades, além de estabelecer conexão entre as partes de um texto, também desempenham outras funções quando analisadas sob diferentes pontos de vista. Baseado em Charolles (1994), Bronckart (1999) distingue três planos de análise<sup>56</sup>: microssintaxe, macrossintaxe e elementos de textualização. Para Bronckart (1999), esses elementos são responsáveis pela coerência do texto e pela progressão temática que são realizadas de diferentes formas e com variados elementos linguísticos e lexicais.

O primeiro plano de análise diz respeito à estruturação interna das frases sintáticas. Nesse nível, é realizada a análise dos elementos de um sistema da língua. Os constituintes dessas frases estão em torno de um sintagma verbal e podem desempenhar diferentes funções (sujeito, adjunto adnominal, por exemplo).

---

<sup>56</sup> A noção de gramática de texto, segundo Koch (2004), foi um posicionamento defendido por teóricos da linguística textual. Entre esses teóricos, podemos citar Charolles. De acordo com Charolles (1997), há um sistema implícito de regras interiorizadas (as metarregras propostas por ele), igualmente disponíveis para todos os membros de uma comunidade linguística. Esse sistema de regras de base constitui a competência textual dos sujeitos. Assim, Charolles acredita haver uma gramática do texto capaz de estabelecer regras de boa formação textual. Essa perspectiva parece se aproximar da competência linguística proposta na Gramática Gerativa por Chomsky.

Já o plano macrossintático, Bronckart (1999) afirma ser um segundo plano de análise, e mesmo que os elementos linguísticos apareçam no interior de uma frase, exercem funções diferentes dos elementos da micro sintaxe. Diz respeito ao funcionamento de subconjuntos de estruturas, desempenhando um papel intermediário. Esses elementos estão em dependência com uma unidade dotada de uma função sintática da microanálise, além de relacionar esses constituintes com outros que aparecem em uma frase próxima.

No terceiro plano de análise, surgem as regras de organização geral do texto - *os mecanismos de textualização*. Nesse plano, os elementos de micro e macrossintaxe, além da função de organizar o texto em um todo coerente, também exercem funções sintáticas e funções de organizadores textuais para manter a progressão temática do conteúdo referencial do texto. Embora existam unidades que não desempenham papel no plano da micro e macrossintaxe, são responsáveis, exclusivamente, por estabelecer a textualização.

Dessa forma, Bronckart (1999) aponta para a importância dos elementos que estão na composição dos vários planos. Aqueles que estão além das regras de micro e macrossintaxe e aqueles que não desempenham função alguma nesses dois planos, mas apenas marcam a textualização. Esses elementos presentes na interface do texto mostram a importância da inter-relação entre os vários níveis de análise, além da carga significativa que acarretam.

Como já dissemos antes, Bronckart (1999) classifica os mecanismos de textualização em três grandes grupos, a saber: os mecanismos de conexão, os mecanismos de coesão nominal e os mecanismos de coesão verbal. Veremos de maneira rápida os mecanismos de conexão e de coesão verbal e com maior profundidade os mecanismos de coesão nominal.

Os mecanismos de conexão são marcados por subunidades - os organizadores textuais. Adam (2011) subdivide os conectores em três tipos: os conectores argumentativos; os organizadores e marcadores textuais; e os marcadores de responsabilidade enunciativa. Essa divisão se justifica de acordo com a função que exercem dentro do texto. Segundo Bronckart (1999), esses organizadores – sem subdivisões como o fez Adam - podem evidenciar as transições entre os tipos de discurso, entre frases de uma sequência ou podem, ainda, exercer articulações mais pontuais entre frases.

Já os mecanismos de *coesão*<sup>57</sup> *nominal* marcam as relações de dependência ou descontinuidade entre dois subconstituintes internos às estruturas de frase: o predicado que se

---

<sup>57</sup> A respeito das marcas de coesão Charolles (2011) reorganiza esses elementos em dois grandes grupos de acordo com o funcionamento dele dentro do texto. Para esse autor, há as marcas de conexão que engloba os

desenvolve em torno de um verbo e os argumentos que são compostos essencialmente por sintagmas nominais, que exercem a função sintática de sujeito, complemento do verbo, atributo ou adjunto adverbial.

Enquanto os autores que trabalham com a questão da coesão textual fazem referência apenas à coesão nominal, Bronckart vê na classe lexical dos verbos um elemento importante para assegurar a organização temporal e hierárquica dos processos verbalizados no texto através dos tempos verbais. Assim, também são responsáveis pela continuidade ou descontinuidade internas das séries isotópicas do texto.

A partir de agora, deter-nos-emos à coesão nominal propriamente dita. O próprio Bronckart já nos adverte de que as considerações que ele faz sobre a coesão nominal não são muito profundas, necessitando, portanto, de acordo com os objetivos da análise a ser realizada, e, sempre que necessário, que se faça consulta a outras fontes, pois ele faz um apanhado bastante geral sobre esse nível. Portanto, sempre que possível recorreremos a outros autores que tratem da questão da coesão nominal com mais especificidade e profundidade, mas tendo, sempre, o ponto de partida do ISD. Então, tentaremos encontrar subsídio em autores que se não totalmente, mas, pelo menos, parcialmente, dialoguem com as ideias defendidas no ISD.

### 3.5.2.1 *Os mecanismos de coesão nominal*

A questão da coesão nominal, vista por Bronckart (1999) como uma categoria de análise dentro do folhado textual, é recurso linguístico discursivo de grande importância para a manutenção do conteúdo referencial e organização temática. A coesão nominal é tema de vários estudos, sob as mais diferentes teorias linguísticas. Na proposta de Bronckart (1999), a coesão nominal não é um mecanismo linguístico pontual ou que fica ao nível da frase, mas que perpassa todo texto. A visão de coesão nominal surge, primeiramente, com a aceção de conexão intrafrase ou interfrases. Essa visão das teorias surgiu no início dos anos 60, com a publicação de *Cohesion in english* de Halliday e Hasan. Relevante é perceber que as análises do autor partem do texto, diferente de outras abordagens teóricas que tratam dessa questão ao utilizar exemplos criados ou fragmentos de textos.

---

conectores e as anáforas e as marcas de indexação operadas pelos advérbios. As marcas de conexão são responsáveis por ligar os constituintes anteriores e posteriores dentro de um texto e são responsáveis por fazer avançar o tópico de discurso local. As marcas de indexação fixa um critério para reagrupar as informações posteriores de um texto, mas não exercem função de progressão do conteúdo temático.

Charolles (1997) defende que em qualquer texto, escrito ou oral, existem expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que essas marcas contribuem para a continuidade do assunto do texto. Corroborando com essa visão, Bronckart (1999) afirma que a anáfora é um mecanismo de manutenção temática de um texto realizada através de marcas de coesão deixadas pelo agente-produtor do texto.

A anáfora tem despertado muitos debates na literatura que trata especificamente dessa categoria, assim como a noção de referente. Não trataremos neste estudo dessas duas questões, que já foram bastante debatidas e há uma vasta literatura sobre o assunto. No entanto, despertamos para algumas considerações de Apothéloz (2003), que envolve a questão da anáfora. Segundo Apothéloz (2003), a anáfora não pode ser tratada apenas no nível da sintaxe, principalmente, porque a sintaxe está muito mais voltada para a análise de frases fora de um contexto linguístico discursivo, corroborando, assim, com a proposta do ISD em perceber o texto como a unidade de análise, portanto no nível semântico das cadeias anafóricas.

Os mecanismos de coesão nominal fazem parte de operações de linguagem de um agente-produtor que contribuem para a manutenção da isotopia<sup>58</sup> do discurso para uma ação de linguagem. Assim, os saberes relativos a essas operações são sistemas de conhecimentos linguísticos ativados (ADAM, 2011). Segundo Apothéloz (2003), os mecanismos de coesão estão além do nível frasal; pode ser que ocorram com certo controle da sintaxe, mas podem estar muito mais dependentes de fatores contextuais e pragmáticos.

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existente entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou quando há marcação de relação de *correferência*.

Em relação à *correferência*<sup>59</sup>, mesmo que Bronckart não explicita o que ele chama de correferência, podemos utilizar a seguinte definição de Adam (2011): é uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independente um do outro. Sintetizando com as palavras de Apothéloz (2003), há correferência entre duas expressões que designam no texto o mesmo referente.

De acordo com Bronckart (1999), a marcação das relações de correferências é realizada por Sintagma Nominal (doravante SN) ou pronomes, organizados em séries, cada

<sup>58</sup> A respeito da isotopia do discurso, Fiorin (1992) diz que “o que dá coerência semântica a um texto, o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso.” Assim, a isotopia é “a recorrência do mesmo traço semântico ao longo do texto”.

<sup>59</sup> Outros autores tratam da questão da correferência, como Koch e Marcuschi (2002). Segundo esses autores, há correferência quando há a retomada de um referente como o mesmo indivíduo ou objeto.

uma delas inserida em estruturas sintáticas e, portanto, assumindo localmente uma função sintática determinada. É importante perceber que essas funções são detectadas em uma análise microssintática, como vimos acima.

Embora estejamos tratando dos níveis de análise do texto em etapas e elegemos apenas uma categoria do nível organizacional do texto, queremos enfatizar que esses níveis dentro do texto mantêm interdependência entre um e outro e são condicionados pelo contexto de produção. É por essa perspectiva que o tratamento dado à coesão nominal pelo ISD, apresenta-se de maneira diferenciada. As escolhas das unidades linguísticas, mesmo com todas as coerções impostas pela limitação dos recursos linguísticos das línguas naturais, ou mesmo pelo gênero (BRONCKART, 2005), são de responsabilidade do agente-produtor e de acordo com a situação de produção no qual se encontra. Essa abordagem não pretende negligenciar o caráter estrutural da língua, mas relacionar o sistema da língua com o uso que fazemos dela.

Segundo Bronckart (1999), são duas as funções da coesão nominal:

a) **introdução** – marcada no texto pela inserção de uma unidade de significação nova, origem de uma *Cadeia Anafórica*.

b) **retomada** – reformula essa unidade fonte ou antecedente no decorrer do texto.

Para exemplificar essas duas afirmações, escolhemos um texto que apresenta características semelhantes ao que foi utilizado pelo autor. Trata-se de um texto narrativo, no qual há o destaque das personagens, que vão sendo retomados ao longo do texto. Nele nós destacamos alguns componentes que formam uma cadeia anafórica, para tanto chamamos a atenção para a introdução de fonte de significação nova e para as retomadas dessa fonte.

***O rapaz** vinha do rio. ØDescalço, com as calças arregaçadas acima do joelho, as pernas sujas de lama. ØVestia uma camisa vermelha, aberta no peito, onde os primeiros pêlos da puberdade começavam a enegrecer. ØTinha o cabelo escuro, molhado de suor que **lhe** escorria pelo pescoço delgado. ØDobrava-se um pouco para a frente, sob o peso dos longos remos, donde pendiam fios verdes de limos ainda gotejantes. O barco ficou balouçando na água turava, e ali perto, como quem espreita, afloraram de repente os olhos globulosos de **uma rã**. **O rapaz** olhou-a, e **ela** olhou-o a **ele**. Depois **a rã** fez um movimento brusco, e desapareceu.*

(O calor – José Saramago)

Assim, com base em uma análise feita por Bronckart (1999), fizemos um pequeno levantamento no texto acima de como é marcada a introdução de uma unidade fonte – destacado em sublinhado - e de como é realizada a retomada desta – destacado em negrito. No texto acima, destacam-se duas cadeias anafóricas que se sobrepõem, embora não existam apenas essas duas, destacamos por ter mais saliência no texto. A primeira é a introdução da personagem principal do conto no início do texto, que é a unidade fonte através do Sintagma Nominal – **o rapaz**. As retomadas são realizadas pela seguinte sequência de formas nominais, elipses e pronomes (**O rapaz, Ø, Ø, Ø, Ø, o rapaz, o, ele**). Outra cadeia surge com a introdução da unidade-fonte através de um sintagma nominal indefinido – (**uma rã**) e em seguida é retomado por uma série de pronomes e de um sintagma nominal definido – (**a, ela, a rã**).

Bronckart (1999) adverte para os diferentes aspectos que as relações de correferência subjacentes às cadeias anafóricas podem apresentar no texto. Pode haver uma identidade do conteúdo referenciado relacionado pela cadeia anafórica como nas retomadas apresentadas no exemplo acima. Mas em outros casos, os elementos da significação podem compartilhar apenas algumas características referenciais e pode haver entre eles relações lógicas de associação, de inclusão, de contiguidades ou podem apresentar relações totalmente indefinidas.

Quanto às relações aqui apenas citadas e sugeridas por Bronckart, veremos mais detalhadamente em outros autores para uma maior compreensão de algumas dessas características.

### 3.5.2.2 *As categorias de anáfora*

Sobre a anáfora direta bastante debatida na literatura vigente, não há muitos problemas de divergência entre os pesquisadores. Já em relação à anáfora indireta encontramos um debate bastante amplo em relação a sua definição e aplicação de análises. Entre os pesquisadores que dela se ocupam podemos citar Marchushi (2001), Apothéloz (2003), Koch (2002), e Adam (2011).

Em relação a essa divisão de anáfora direta e indireta, não iremos discutir o estatuto delas, no entanto, faremos referência à anáfora indireta, mas adotaremos o ponto de vista de Adam (2011), que usa para esta, a terminologia de anáfora associativa. Bronckart (1999), apesar de ser enfático ao falar sobre a importância para a textualidade e organização

geral do texto, dos mecanismos de coesão nominal, faz considerações bastante sérias a despeito delas.

De maneira mais precisa, Cristóvão (2001, p. 69) afirma que há a substituição lexical, a substituição pronominal por anáforas, a supressão etc. As unidades que realizam essa função são os sintagmas nominais e os pronomes. As unidades linguísticas<sup>60</sup> que marcam a coesão, então, são: anáforas pronominais, constituídas pelos pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos; e as anáforas nominais, constituídas por sintagmas nominais de diversos tipos. Dessa forma, a autora expande o que Bronckart (1999) postula, embora não elenque todos os fatores envolvidos. No entanto, não encontramos muitos trabalhos sob o escopo do ISD que se dediquem a essa categoria na análise linguística dos textos em análise. Machado e Bronckart (2009) afirmam que há a necessidade da ampliação de pesquisas sobre esses elementos, pois essa categoria pode revelar dados importantes dentro da infraestrutura geral dos textos.

Na seção seguinte trataremos mais especificamente das categorias de coesão, de acordo com a proposta de Bronckart (1999). O autor as divide em duas grandes categorias, de acordo com a unidade linguística utilizada para realizar as retomadas da unidade fonte de significação.

Segundo Bronckart (1999), a marcação da coesão nominal é feita por duas categorias de anáforas: as pronominais e as nominais:

#### *a) Anáfora pronominal*

Essa categoria é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos. Nessa relação, Bronckart (1999) também inclui o que a literatura dessa área chama de elipse marcada por  $\emptyset$ , como vimos no nosso exemplo acima. Essa marca se inclui em uma extensão dos pronomes porque, segundo Bronckart (1999), pode ser considerado como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome.

Embora haja essa função de retomada de um antecedente, algumas ocorrências de pronomes pessoais, principalmente de primeira e segunda pessoa, podem remeter diretamente a uma entidade exterior ao texto (agente-produtor ou a seus destinatários). Trata-se, nesse caso, dos pronomes dêiticos.

---

<sup>60</sup> A respeito das configurações linguísticas presentes nas retomadas em um texto, Reichler-Béguelin (1995) postula que a escolha de uma expressão escolhida não tem apenas a função de comunicar ao destinatário sobre a identidade de um referente, mas pode também executar diversas operações que podem ser de ordem pragmática, planificatória ou interativa; a autora afirma ainda, que o enunciador se encontra diante de uma série de alternativas, portanto, ele é livre para selecionar e formatar, de acordo com sua vontade, a expressão referencial.

Complementando o raciocínio de Bronckart sobre a propriedade dêitica dos pronomes, Apothéloz (2003), citando Lyons, diz que se entende por dêíticos a localização e a identificação de pessoas em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de enunciação e a participação de um locutor e de, pelo menos, um interlocutor.

### *b) Anáfora nominal*

Essa categoria, como Bronckart (1999) deixa bastante explícito, é composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Ele não cita exemplos, o que deixa essa afirmação meio vaga, mas, pelo que se conhece da literatura, podemos inferir os diversos tipos de sintagmas nominais. Segundo ele, os sintagmas que asseguram uma retomada podem ser idênticos a seu antecedente, mas podem diferenciar-se dele tanto no plano lexical quanto no plano das marcas de determinação, ou ainda nos dois planos simultaneamente (Ele conseguiu pegar **o ladrão; o homem**, que parecia cansado,...), (Ele encontrou **um indivíduo, esse indivíduo** lhe declarou), (**A teoria de Weinrich** é bem conhecida; **essa construção** bem astuciosa...). No primeiro exemplo há uma retomada por SN através de substituição lexical. No segundo, há uma repetição parcial do SN, haja vista que não há repetição do determinante – **um** e **esse**.

Para uma tipologia das anáforas nominais, revisitaremos os conceitos de Adam (2011) e Apothéloz (2003) adiante. Esses autores classificam a anáfora nominal em fiel e infiel.

Bronckart conclui, então, que a função de introdução é, geralmente, marcada no texto por um sintagma nominal indefinido, enquanto a função de retomada é, geralmente, marcada pelas diferentes anáforas pronominais e por sintagmas nominais diversos, cujos determinantes são definidos.

Mas Bronckart (1999) alerta que essa constatação é apenas superficial, pois pode acontecer de uma unidade fonte ser introduzida por um sintagma nominal indefinido, nome próprio, e até mesmo por um pronome, como acontece no primeiro período do nosso exemplo (**O rapaz** vinha do rio). E da mesma forma, sintagmas nominais indefinidos podem exercer a função de retomada de uma unidade-fonte.

Dentro da categoria das anáforas nominais, podemos destacar tipos de anáfora. Bronckart (1999) não faz referência a esses tipos. Para tanto, recorreremos a outros autores que tratam delas, por isso utilizamos as considerações, principalmente de Adam (2011). Abaixo seguem os tipos de anáforas.

### *i) Anáfora fiel e infiel*

Segundo Apothéloz (2003), anáfora fiel ocorre sempre que um sintagma nominal (SN) é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo e o núcleo desse sintagma é o mesmo daquele por meio do qual foi introduzido (*Uma casa...a/esta casa*), sendo, portanto, uma das possibilidades de correferência.

Entretanto, Adam (2011) afirma que, além de manter um núcleo em comum, uma anáfora pode ser fiel quando há a retomada de um antecedente que é quase idêntico, como por exemplo, em *um menininho ... o garotinho*. Percebe-se, portanto, que o próprio nome indica que deve haver elementos de correspondência no nível também do significante e do significado, além de não explicar o que seria essa quase identidade em uma retomada de um SN.

A anáfora infiel é a retomada por uma forma diferente da forma introduzida ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer - *uma casa... a habitação* (APOTHÉLOZ, 2003). Nessa mesma linha de raciocínio, Adam (2011) afirma que é quando se passa de um termo hipônimo para um hiperônimo. O exemplo acima exemplifica bem essa relação, no entanto, Apothéloz acrescenta as relações de sinonímia.

### *ii) Anáfora associativa*

Em relação à anáfora associativa<sup>61</sup>, Adam (2011) afirma que é a retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades que pertencem ao mesmo campo lexical, como em:

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), **um carro** fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, **a passageira** foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao **motorista**, ficou apenas levemente ferido. (ADAM. 2011, p.135-136)

Nesse exemplo, *a passageira* e *o motorista* retomam a fonte de significação *carro* que foi introduzido no cotexto precedente. Assim se explica uma anáfora associativa, pois pode ser inferida de acordo com os conhecimentos lexicais partilhados entre os interlocutores.

---

<sup>61</sup> Há na literatura vigente algumas divergências de terminologia e de sentido para designar o que seria o processo de introdução de uma unidade fonte de significação que não retome outra unidade no cotexto, mas que está relacionada a elementos no cotexto. Assim, alguns autores nomeiam de anáfora indireta e outros de anáfora associativa ou ainda é tratado como categorias distintas. Neste trabalho, trataremos como anáfora associativa, como a terminologia adotada por Adam (2011).

Por outro lado, Apothéloz (2003) é mais enfático e preciso. Segundo ele, os sintagmas nominais que apresentam uma *anáfora associativa*, apresentam duas características:

- a) dependência interpretativa relativa a um referente anteriormente designado;
- b) ausência de correferência com a unidade-fonte que o introduziu.

Assim, segundo o autor, as anáforas associativas apresentam seu referente como já conhecido, sempre que não tiver sido mencionado e não indicar sua relação com outros referentes. No exemplo dado por Apothéloz:

*Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada.*

Na anáfora associativa são ativados, provavelmente, os conhecimentos partilhados. Nesse exemplo, leva-se em consideração o conhecimento de que em uma cidade há sempre uma igreja. A esse respeito, Adam (2011) fala em associação enciclopédica, como na relação entre *apartamento* e *cozinha*.

Marchuschi (2001) parte do conceito de anáfora indireta (AI), baseado em Swartz, como expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes e a continuação da relação referencial global. Mas ele acrescenta que não apenas as expressões definidas podem estabelecer uma relação de AI, mas também expressões pronominais.

Segundo Marchuschi (2001), a anáfora indireta é constituída por expressões nominais definidas ou por pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente. Ele elenca os seguintes aspectos das AI: 1º) a não-vinculação da anáfora com a correferencialidade; 2º) não vinculação da anáfora com a noção de retomada; 3º) a introdução de referente novo.

Sobre a definição da categoria *antecedente* em um texto, Bronckart (1999) é enfático quando fala em antecedente de uma cadeia anafórica, pois não se refere apenas a uma forma nominal, mas pode acontecer de ser uma oração em sua totalidade. Além disso, Bronckart (1999) afirma que pode acontecer ainda de o *antecedente* não estar verbalizado ou marcado linguisticamente no cotexto, assim, o antecedente é uma informação que está disponível apenas na memória discursiva<sup>62</sup> do agente, mesmo que possa ser recuperada do cotexto. Essa afirmação corrobora com a noção de AI discutida acima.

---

<sup>62</sup> Adam (2011) conceitua **memória discursiva** citando Berrendonner como “o conjunto dos saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores.”

São, portanto, as categorias e tipos de anáfora na construção de séries anafóricas responsáveis pela segmentação temática dos conteúdos semiotizados em produções textuais de estudantes estrangeiros. Assim, nos ocupamos de perceber a influência do contexto de produção nas escolhas linguísticas feitas por esses estudantes.

No capítulo seguinte – metodologia – faremos a descrição dos passos que nos conduziram nesta pesquisa. Nela, explicitaremos o perfil dos estudantes, a coleta de dados e as categorias de análise.

#### 4 PASSOS METODOLÓGICOS

A produção de textos escritos faz parte de uma entre as diferentes atividades educacionais que foram socio-historicamente construídas. Dentro de um campo de pesquisa do qual se ocupa a investigação sobre esse objeto, faz-se necessário delimitar a perspectiva sob a qual pode ser abordada para atender aos interesses e a linha de raciocínio da teoria que embasam a pesquisa. Dessa forma, as pesquisas nas quais a produção textual escrita, em contexto de sala aula, seja em língua materna, estrangeira, segunda língua, língua de herança ou língua adicional<sup>63</sup> pode ser objeto de estudo, precisamos delimitar sob que ponto de vista e em que condições esse objeto será construído ou reconstruído pelo pesquisador. Com o desenvolvimento das teorias e das práticas escolares sobre o texto, podemos perceber que um dos aspectos mais caros a essa questão pode ser imposto sobre os mecanismos de textualização em produções escritas.

Esse objeto pode ser ainda mais singular quando nos referimos à investigação dos mecanismos de textualização em produções textuais escritas de estudantes de uma língua estrangeira ou segunda língua. A investigação desse objeto de estudo é recente nas pesquisas, principalmente em relação aos mecanismos de textualização. A produção de textos em língua

---

<sup>63</sup> A terminologia utilizada para nomear os vários usos que fazemos das línguas naturais depende dos contextos de empregos de uma determinada língua. Essa terminologia pode variar a depender do ponto de vista de quem a estuda ou a utiliza e, sobretudo, de acordo com os objetivos desse uso. Segundo Stern (1987), há algumas vezes a necessidade de diferenciar os conceitos de **língua nativa**, **primeira língua** e **língua materna**. Normalmente, esses termos são tratados como sinônimos. A distinção entre essas categorias nem sempre é clara. Para propósitos da aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition* - SLA da sigla em língua inglesa), um importante aspecto presente em todas essas categorias é de que elas são adquiridas durante a infância - até a idade aproximada de três anos - e que elas são aprendidas no contexto do desenvolvimento da criança entre as pessoas que a falam. Para Chartrand e Paret (2008), a terminologia segunda língua - SL - seria a língua que tem um estatuto de língua oficial dentro de um país dos aprendentes que são suscetíveis de falá-la de forma significativa e "praticá-la autenticamente", enquanto língua estrangeira - LE - seria aquela aprendida em sala de aula, mas que não é falada pela comunidade circundante e não tem o estatuto de língua oficial dentro do país no qual é ensinada. Em relação à terminologia Língua de Herança, o termo "*heritage language*" é usado para identificar línguas não dominantes em um dado contexto social. Nos EUA, por exemplo, o inglês é de fato a língua dominante, assim outras línguas podem ser consideradas como **uma língua de herança** para falantes destas línguas. Já a terminologia Língua Adicional é um termo relativamente recente e refere-se a situações de ensino e aprendizagem de uma língua L3, L4, L5 (CENOZ, 2008). Tal conceito permite que se reconheça que aprendizes de L3 ou de LE adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes em relação à aprendizagem de línguas. A questão das terminologias nas pesquisas que envolvem o ensino e aprendizagem de português "para falantes de outras línguas" - proposta terminológica de Cunha (2007), a partir do projeto de ensino de português na Universidade de Brasília - aparece de maneira variada dentro dos contextos de pesquisas brasileiras. A terminologia que parece mais corrente é a de Português Língua Estrangeira - PLE - mesmo quando se refere aos cursos e às pesquisas que envolve aprendizes de português, falantes de outras línguas em contexto de imersão. É nessa perspectiva que a SIPLA adota o termo língua estrangeira. Segundo Cunha (2007), esse uso se explica a partir do 'outro', o não falante do português, para quem **a língua é estrangeira**. E essa será a terminologia utilizada em nossa pesquisa.

estrangeira<sup>64</sup> vem se tornando cada vez mais um campo de investigação em momento de expansão e crescimento, como mostramos no primeiro capítulo.

A nossa metodologia foi estruturada da seguinte maneira: inicialmente, explicitamos o nosso método de pesquisa; depois, esclarecemos o tipo e os procedimentos de pesquisa – instrumentos, amostra, descrição da coleta de dados; em seguida, caracterizamos os sujeitos e contextualizamos a pesquisa; em quarto lugar, descrevemos o curso de PLE no qual coletamos os nossos dados, seguida da descrição das propostas de produção de texto escritos, às quais os estudantes foram submetidos; por fim, fizemos a descrição da análise dos dados e, por último, sintetizamos as categorias de análise e os procedimentos.

#### **4.1 Método de pesquisa**

Nesta pesquisa, de acordo com a classificação de Gil (2008), adotamos o método indutivo, já que partimos de textos empíricos produzidos em situação específica de ensino e aprendizagem de PLE. Assim, procedemos a análise de produções de estudantes universitários em mobilidade acadêmica que possuem o nível avançado de aprendizagem em texto escrito em PLE. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, mas também utilizaremos dados quantitativos, pois, segundo esse autor, a utilização do método indutivo também pressupõe a utilização de dados quantitativos. Sobre essa questão, Moita Lopes (1996) se posiciona informando que uma estatística descritiva pode ser útil em pesquisas qualitativas, no entanto isso está distante de uma pesquisa de compreensão e de método positivista.

Nossa pesquisa encontra-se dentro do campo de investigação da grande área da Linguística Aplicada (LA) e tem como base o fato de que a linguagem tem o papel central no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). A linguagem, seguindo essa mesma perspectiva é, sobretudo, considerada inerente ao homem (COSERIU, 1982; HJELMSLEV, 2006). Assim sendo, a LA dá mais atenção aos fatos da linguagem dentro das práticas sociais. Para Moita Lopes (2006), nos últimos trabalhos de pesquisadores brasileiros nessa área tem-se dado uma atenção cada vez maior às práticas sociais e aos produtos empíricos originados nessas práticas, ou seja, ao agir languageiro materializado nos textos.

Diante disso, percebemos que há um caráter transdisciplinar na LA ao tratar das questões entre linguagem e sociedade e ela nos propõe uma forma diferente de ver os fenômenos linguísticos e as várias teorias que tratam desses fenômenos. Cada uma delas pesa sobre a utilidade que as teorias linguísticas nos concedem e com as quais podemos dialogar.

---

<sup>64</sup> Desenvolvemos uma discussão em torno desse assunto na nota de rodapé acima.

O campo de ensino e aprendizagem de línguas é um campo profícuo para as pesquisas da LA. Os chamados multilinguismos<sup>65</sup> produzem e fomentam essa fertilidade. Precisamos entender e interpretar os diferentes contextos nos quais estão envolvidos os estudantes de uma língua estrangeira. Não podemos deixar de analisar e inter-relacionar os fatos envolvidos no ensino e aprendizagem que, em nossa opinião, incidem diretamente nas produções textuais de estudantes envolvidos em um contexto acadêmico no qual precisam interagir através de outra língua que, talvez, não seja a segunda e nem a terceira. Assim, sob essa perspectiva da LA, como proposta por Moita Lopes (2006), tem como ponto de partida a compreensão dos problemas sociais no qual a linguagem exerce papel fundamental, e entre esses problemas, podemos citar os que envolvem situações de ensino e aprendizagem de estudantes estrangeiros em imersão no Brasil. O ensino e aprendizagem colocados aqui dizem respeito aos diferentes componentes curriculares que os estudantes intercambistas estarão expostos na universidade. O aprendizado da língua utilizada nesse centro de ensino torna-se vital para a vida acadêmica desse estudante, pois eles estarão em um contexto de interação que se dará através da língua portuguesa, tanto nas situações formais quanto informais de ensino e aprendizagem.

#### **4.2 Métodos de procedimento**

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de PLE ofertado pelo grupo de pesquisa GEPLA. Esse curso acontece no Centro de Humanidades da UFC, no bloco do Departamento de Letras Vernáculas. Ele atende a estudantes em três níveis de aprendizagem – iniciante, intermediário e avançado<sup>66</sup>. Os dados foram coletados na turma de PLE do nível avançado, durante o semestre 2013.2. Trabalhamos com as produções textuais escritas que foram solicitadas aos estudantes durante o curso como parte das atividades didáticas pedagógicas. Assim, essas produções não tiveram como único objetivo a pesquisa aqui em questão. É importante lembrar, que um dos objetivos do curso ofertado para alunos de nível avançado é desenvolver as capacidades de linguagens com textos escritos. A análise dos textos escritos,

---

<sup>65</sup> Termo utilizado para tratar dos contextos em que há o uso de várias línguas em um determinado espaço (DE ANGELIZ, 2007).

<sup>66</sup> Essa classificação é realizada de acordo com desempenho dos estudantes no início de cada semestre letivo, quando os estudantes são submetidos a um teste para aferir as capacidades linguísticas. O teste é composto de uma proposta de produção textual baseada em um vídeo e textos. Depois da realização do teste, os coordenadores dos cursos realizam a análise dos textos e distribuem os estudantes em turmas de três diferentes níveis: básico, intermediário e avançado, tentando organizá-los de acordo com as capacidades linguísticas em português já adquiridas por esses estudantes. Dessa forma, são alocados em turmas com um nível aproximado de aprendizagem. Não há uma divisão entre latinos e não latinos.

no que se refere aos mecanismos de textualização e mais especificamente à coesão nominal, foi realizada com base no aparato teórico do ISD e da ATD.

#### ***4.2.1 Tipo de pesquisa***

O estudo dos mecanismos de textualização em produções escritas enquadra esta pesquisa no tipo descritiva, que, de acordo com Gil (2008), e tem como objetivo a descrição de uma população específica ou de um fenômeno. Trataremos, portanto, de descrever o fenômeno dos mecanismos de coesão nominal em produção escrita de aprendizes de PLE e, mais especificamente, de estudantes em situação de mobilidade acadêmica<sup>67</sup> que estudam na UFC. Analisamos o comportamento linguístico-discursivo desses estudantes na produção de um texto coerente e coeso em PLE, a fim de apreender a capacidade de mobilizar os diferentes recursos - embora em número finito - linguísticos disponíveis nessa língua, capazes de engendrar a textualização e como resultado manter o conteúdo temático e realizar a progressão necessária a um texto.

#### ***4.2.2 Procedimento para a coleta de dados***

Esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa de campo. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite fazer um aprofundamento das questões propostas, ao investigar um determinado grupo, sua estrutura e seu comportamento social. Essas explicitações sobre uma definição do que seja uma pesquisa de campo amparam a nossa proposta de pesquisa, pois fizemos uma descrição da situação de ensino e aprendizagem na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, um mapa do perfil desses estudantes - veremos mais tarde, levando em consideração as várias práticas sociais que, conseqüentemente, estão presentes nas práticas discursivas (FABRÍCIO, 2006) desses estudantes. Além disso, demos ênfase também aos conhecimentos pré-construídos desses estudantes, mobilizados em um momento de produção. De acordo com Bronckart (1999), esses conhecimentos são semiotizados e materializados em textos empíricos em uma língua natural, no caso desses estudantes, na língua alvo PLE.

O procedimento principal para a coleta de dados foram as propostas de produção textual, pensadas pelos professores dentro do conteúdo do curso. Esse curso tem concepção e

---

<sup>67</sup> Em situação de imersão no país que utiliza a língua alvo como a língua de comunicação em diferentes contextos, como os contextos formais e informais.

proposta de ensino e aprendizagem de línguas a partir dos gêneros textuais, como instrumentos que possibilitam a interação e, portanto, o uso efetivo de uma língua (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004). Levamos em consideração o fato de que nos comunicamos sempre através de enunciados e não de unidades isoladas fora de um contexto de produção. Situamos o gênero, pois ele exerce papel importante no momento da produção de um texto, além de partir dos conhecimentos prévios sobre ele, direcionar o agente-produtor nas escolhas das unidades linguísticas para a constituição da textualidade, através, principalmente, das cadeias anafóricas. Mas nosso maior interesse é a constituição das cadeias anafóricas no texto como mecanismos de coesão nominal.

As propostas de produção textual foram planejadas de acordo com os objetivos do curso e em conjunto com as propostas das atividades que são desenvolvidas durante ele, cujo objetivo maior é desenvolver capacidades de linguagem em PLE, para que o estudante seja capaz de produzir textos orais e escritos principalmente - como já dissemos ser a escrita o foco do nível que estamos tratando - em situações reais de comunicação. Com essa proposta, o material didático é produzido pelos próprios professores que ministram as aulas. Essa decisão de produzir o próprio material tem como referência a pesquisa de Gondim (2012) que constatou que os Livros Didáticos de PLE não atendem às expectativas de um curso de PLE em que se pretende desenvolver capacidades de linguagem.

Todos os textos que comporão o nosso *corpus* foram produzidos durante as aulas, depois de uma sequência de atividades e debates sobre um determinado tema que envolvia questões culturais brasileiras, principalmente, as ligadas à região Nordeste e ao estado do Ceará, já que esses alunos se encontravam, geograficamente, situados nesse espaço físico. Esse critério se deve ao fato de podermos controlar o tempo de produção e a consulta a outros materiais, sendo, então, as produções textuais mais próximas de uma produção com características de um texto real produzido, para alcançar um determinado objetivo em um contexto específico de circulação.

#### 4.2.2.1 *Delimitação da amostra*

A amostra da pesquisa foram as produções escritas em PLE do nível avançado, produzidas especificamente por estudantes em mobilidade acadêmica na UFC, ou seja, em situação de imersão. Estas foram produzidas por estudantes de diferentes nacionalidades e de diferentes cursos de graduação. Nesse contexto, percebemos que se trata de uma turma heterogênea quanto ao perfil socio educacional dos participantes. Em relação ao nível das

capacidades linguísticas dos estudantes na língua alvo, optamos por estudantes que se encontravam no nível avançado. No entanto, isso não quer dizer que se tratasse de uma turma homogênea quanto a esse aspecto, pois quando o foco é a aprendizagem, cada pessoa apresenta ritmo e peculiaridades próprias, a depender das representações - conhecimentos diversos da língua - que possui da língua alvo. Portanto, quando falamos em estudantes de nível avançado nos referimos a estudantes que já dispõem de certas capacidades linguísticas em português que não estão presentes em outros níveis, mas isso não impede que cada estudante apresente suas peculiaridades no processo de aprendizagem em PLE.

#### *4.2.2.2 Instrumentos*

Por ser uma pesquisa que trabalha com a descrição e estudo de campo voltada para fenômenos linguísticos na produção de textos empíricos em situação de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, os instrumentos utilizados foram variados, a fim de mostrar maior fidedignidade às nossas investigações nesse campo. Utilizamos questionários, entrevistas com os estudantes, professores e coordenadores do curso, descrevemos as atividades propostas no material didático com a intenção de analisarmos o contexto de produção e as orientações para as produções textuais, registro das aulas e as produções propriamente ditas.

Cada um dos nossos instrumentos foi aplicado para contextualizar com mais precisão os passos por nós dados. Foi necessário, através das entrevistas semiestruturadas, refazermos o percurso histórico da presença de PLE na UFC (ver capítulo I). Esse percurso histórico nos situou e nos ajudou não só a perceber a importância das atividades já desenvolvidas, mas também a importância que as ações atuais voltadas para o PLE têm na afirmação de políticas mais sedimentares de ensino e aprendizagem de PLE na UFC.

#### *4.2.2.3 Descrição da coleta de dados*

Dividimos o percurso da coleta de dados em três momentos, que passamos a descrevê-los. O primeiro momento foi caracterizado por uma conversa com a coordenadora do curso. Nosso objetivo foi conhecer a proposta pedagógica, os objetivos dessa proposta e os objetivos de ensino e aprendizagem almejados com os estudantes ao final do processo. Esse momento também serviu para estabelecer as diretrizes, eleger os conteúdos a serem

trabalhados, e os gêneros que atenderiam a finalidade do curso<sup>68</sup>. Participamos dessa etapa inicial como uma parte das atividades executadas pelos membros do GEPLA, que trabalham diretamente com o projeto de ensino e aprendizagem de PLE.

A partir das pesquisas já desenvolvidas pelo grupo GEPLA sobre PLE nessa instituição, segundo a coordenadora, foi percebido que havia a necessidade de uma produção de material próprio para ser utilizado nas aulas do curso de PLE ofertado pelo GEPLA. Essa conclusão é baseada na análise das atividades presentes nos livros didáticos utilizados no ensino de PLE atualmente, pois as atividades presentes nesses manuais não contemplam o desenvolvimento efetivo de capacidades de linguagem que atendam, como os livros propõem, um ensino baseado em uma abordagem comunicativa e discursiva no ensino e aprendizagem de PLE especificamente (LEURQUIN, 2013; GONDIM, 2012).

O segundo momento foi caracterizado pelo acesso às aulas. Ele permitiu ter uma visão mais densa do contexto de onde foram extraídos os dados da nossa pesquisa. Isso foi possível através do acompanhamento das aulas de PLE. Este momento de acompanhamento das aulas foi importante também para desenhar o perfil dos estudantes que frequentaram o curso em sua versão de 2013.2. Assim, foi possível analisar o perfil desses estudantes em relação: à que nacionalidade pertenciam, ao curso de graduação que frequentavam, e às razões que os levaram a eleger o Brasil entre os países que falam Português para estudar. Para isso, esse passo foi realizado através de questionário aplicado aos estudantes participantes<sup>69</sup>.

Depois desses momentos iniciais de preparação das aulas de PLE, houve o acompanhamento constante das aulas durante todo o semestre, mesmo que essas aulas não fossem ministradas pela pesquisadora. Realizamos anotações sobre os momentos de orientação para a produção de textos, e o registro desses momentos foram de grande relevância para a escolha das produções que fizeram parte do material linguístico para a análise dos mecanismos de coesão nominal e de uma possível percepção das capacidades já adquiridas com o uso da língua portuguesa e implicação na produção escrita. Assim, esses dados foram importantes para fazermos a descrição da situação de produção na qual o agente-produtor está inserido. Dessa forma, essas anotações nos possibilitou uma visão ampla do processo de escrita, embora não estejamos interessados nesse elemento, mas no produto dele.

Desse modo, tivemos como perceber, parcialmente, se as atividades previamente feitas e os conteúdos ministrados influenciaram a produção de textos desses alunos. Esse

---

<sup>68</sup> A pesquisadora faz parte do grupo GEPLA, portanto, participou das atividades dedicadas ao planejamento e execução do curso de PLE, além das atividades de pesquisas voltadas para a sua dissertação de mestrado.

<sup>69</sup> Essa etapa foi realizada a partir de um formulário eletrônico enviado aos estudantes. Depois as respostas foram transformadas em gráficos para realizarmos um perfil socioeducacional desses estudantes. Disponível em: <<https://drive.google.com/?tab=mo&authuser=0#my-drive>>. Essas perguntas foram disponibilizadas nos anexos.

procedimento metodológico teve como principal objetivo realizar atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem em PLE através de produção de texto, possibilitando que o aluno tivesse acesso a situações de produção de texto dentro de um contexto sociocultural específico que abrangia conteúdos temáticos relacionados à realidade brasileira. Embora, como já afirmamos acima, não seja esse o foco da nossa investigação, não podemos desprezar os fatores que envolvem a situação de produção, pois, para a análise da coesão textual, de acordo com o ISD, assume papel importante.

O terceiro momento caracterizou-se pela sistematização dos dados da primeira produção textual e o acesso a eles. Pudemos, portanto, identificar as capacidades de linguagens<sup>70</sup> que o aluno domina e aquelas que precisam ser trabalhadas ao longo do curso para que consigam êxito nas interações, através de textos escritos. A partir dessas constatações, as atividades foram elaboradas com o objetivo de ajudar os estudantes a ter acesso a diferentes possibilidades de práticas de linguagem no contexto social no qual estavam inseridos. Demos, nesse momento, maior atenção aos mecanismos de textualização mobilizados pelos estudantes.

No quarto momento priorizou-se a seleção dos textos de pesquisas. De acordo com o acompanhamento das aulas e das análises das atividades de proposta de produção textual, fez-se a seleção de textos com base em atividades de produção mais monitoradas, procurando eleger textos que foram produzidos dentro de um contexto específico em uma situação de interação particular, pois analisamos um universo variado de textos produzidos no semestre.

Então, tanto os textos quanto as informações coletadas sobre o contexto de produção, através das anotações das aulas, foram objetos de análise, combinados com tratamentos estatísticos. É importante enfatizar que essa metodologia é adaptada de Bronckart (1999).

A nossa escolha por esse objeto de estudo - mecanismos de textualização - e por esses dados - textos escritos - pode ser justificado por dois motivos que, para nós, soam relevantes dentro do contexto atual de intercâmbio entre culturas e de aprendizagem, e como nos apropriamos de outra língua para socializarmos e desempenharmos atividades sociais. Esses dois motivos são: a) estudantes de graduação, necessariamente, precisam escrever para expor suas ideias, além de serem avaliados nas atividades formais dos cursos de graduação que frequentam, através de textos, acreditamos, e, portanto, precisam mostrar um bom

---

<sup>70</sup> Um dos objetivos da primeira produção textual que é chamada de prova de nivelamento é analisar o nível dos estudantes. Os dados dessa etapa são analisados como base para a programação do conteúdo do curso e das aulas.

desempenho linguístico discursivo, tendo como ponto de partida o papel social que exercem nesse contexto; b) por serem alunos de graduação, pressupomos que tenham um suficiente domínio do texto escrito em língua materna o que, provavelmente, facilite o processamento linguístico textual na língua alvo, além de conhecerem outras línguas.

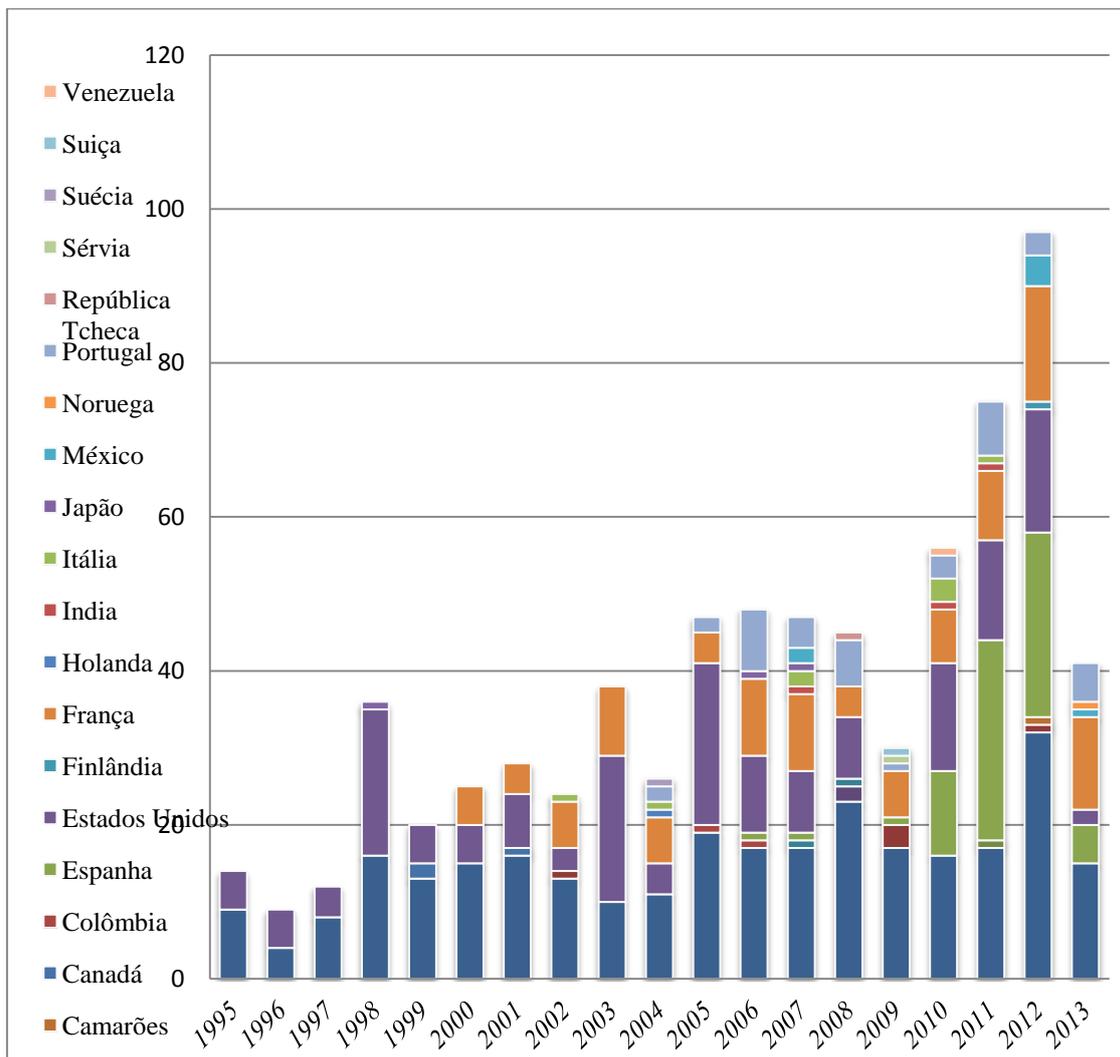
### **4.3 Caracterização dos sujeitos e contextualização da pesquisa**

A UFC recebe estudantes intercambistas estrangeiros há mais de 30 anos<sup>71</sup>. A presença de estrangeiros ganha mais relevância e expressividade nessa universidade a partir dos acordos firmados pelas universidades federais brasileiras e as universidades de outros países, através de incentivos do Governo Federal. Isso vem possibilitando o crescimento da presença de estudantes intercambistas nas universidades brasileiras. A UFC também registra uma demanda crescente de estrangeiros intercambistas presentes nos últimos anos, e podemos melhor visualizar esse crescimento a partir do seguinte gráfico:

---

<sup>71</sup> Para mais informações ver o capítulo I, no qual tratamos do histórico do ensino e aprendizagem de PLE na UFC.

Gráfico 1 - Número de estudantes de mobilidade acadêmica na UFC – países



Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo CAI<sup>72</sup>.

Afirmamos acima que faz mais de 30 anos que a UFC mantém programa de intercâmbio para estudantes estrangeiros, baseado em entrevistas realizadas com professores que participaram desses programas com universidades americanas<sup>73</sup> (ver capítulo 1). No entanto, de acordo com dados oficiais fornecidos pela instituição, a presença de estrangeiros na UFC é registrada oficialmente a partir do ano de 1995. Nesse ano, a instituição recebeu apenas 09 estudantes de dois países, EUA e Alemanha como mostra o gráfico acima.

Ao analisar o gráfico 1, podemos perceber a crescente demanda de estudantes estrangeiros na UFC nos últimos anos. Esta crescente demanda tem seu ápice no ano de 2012,

<sup>72</sup> Até a data de fechamento desse texto, o CAI ainda não dispunha de informações do número de estudantes em mobilidade acadêmica neste ano de 2014.

<sup>73</sup> De acordo com as entrevistas realizadas com professores do DLE da UFC, as questões formais como o número de estudantes, os cursos de graduação desses estudantes eram registradas nas universidades de origem deles. No site de algumas instituições dessas instituições pudemos ter acesso a algumas informações correspondente a esse período, mas com um caráter mais geral.

quando o número de estudantes nessa instituição atinge mais de 100. Além disso, podemos perceber, também, um número significativo de países que mantêm esses convênios enviando estudantes para fazer um ano ou seis meses de disciplinas nos cursos de graduação.

Dessa forma, já passaram pela UFC mais de 700 estudantes estrangeiros<sup>74</sup> de 24 países, dos quatro continentes, sem contar com os que passaram antes desse período. Esse fluxo de estudantes nos leva a perceber o papel que os cursos de PLE, que aconteceram e acontecem, desempenham junto a essa instituição, como uma forma de consolidar o papel social desta enquanto instituição que está preocupada com a formação de sujeitos e a inserção no âmbito das atividades socioeducacionais do país com projeção internacional.

Para esclarecermos as informações sobre os sujeitos da nossa pesquisa, descrevemos o perfil dos estudantes em diferentes aspectos. Para isso, angariamos essas informações a partir das respostas deles ao questionário que foi aplicado no início do semestre. Essa também é uma das atividades realizadas durante o curso de PLE ofertado pelo GEPLA, para registrar e arquivar informações sobre os participantes com o objetivo de compormos um banco de dados para futuras pesquisas sobre PLE.

O questionário era composto de 21 perguntas<sup>75</sup> sobre, principalmente, a relação deles com a aprendizagem da língua portuguesa (ver anexos). Além dessas, há também perguntas relacionados a aspectos de interesse pessoal, sobre a língua portuguesa e o Brasil. Podemos sintetizar as perguntas nos seguintes temas, que serão em seguida apresentados em gráficos: nacionalidades, cursos de graduação, motivações por escolher o Brasil como país para estudar, línguas estrangeiras/adicional que conhecem, período de contato com o Português e em que circunstâncias, motivos que os levaram a procurar o curso de PLE e quais as expectativas e as habilidades que desejam desenvolver em PLE. Propomos também,

---

<sup>74</sup> Não consideramos aqui os estudantes do PEC – G que é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e, preferencialmente, até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa, no caso dos alunos de nações fora da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

<sup>75</sup> É importante deixar claro que o questionário não era uma atividade obrigatória, portanto, os estudantes ficaram livres para responder ou não. Dessa forma, alguns dados são referentes a todos os participantes, como por exemplo, a nacionalidade deles, pois esse dado é captado no ato da inscrição do curso. Outras informações como o curso de graduação ao qual eles frequentavam, e motivos para procurar um curso de PLE, que dependiam das respostas deles ao questionário, não tivemos acesso, pois nem todos responderam às perguntas propostas. Um fator que provavelmente tenha contribuído para que nem todos os estudantes tenham respondido ao questionário, deve ser a forma deste – foi disponibilizado em um formulário eletrônico.

perguntas sobre a relação desses estudantes com a produção escrita, assim, foram perguntados como se veem como produtores de textos em suas línguas maternas, estrangeira (se estudaram alguma) e em português. Esse perfil é importante para a nossa pesquisa como um meio de analisarmos o contexto mais amplo no qual o estudante está inserido. A partir desses dados, podemos ter acesso, pelo menos parcialmente, às representações sócio-historicamente construídas desses estudantes, de acordo com o contato que eles tiveram com a língua portuguesa e com a cultura brasileira.

O gráfico a seguir evidencia, pelo menos parcialmente, a diversidade de países de origem dos estudantes. Esse dado confirma, como vimos no gráfico 1 desta seção, a diversidade de países que mantém acordo com a UFC. Esses dados confirmam também o crescimento desse tipo de política educacional adotada pela UFC.

**Gráfico 2 - Nacionalidades dos participantes do curso de PLE em 2013.2**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O curso era composto por 16 estudantes pertencentes a diferentes nacionalidades, como podemos perceber nos dados do gráfico acima. Entre os participantes havia três estudantes da Espanha<sup>76</sup>, uma estudante dos EUA, uma estudante da Itália<sup>77</sup>, quatro estudantes

<sup>76</sup> Um dos estudantes da Espanha.

<sup>77</sup> Essa estudante realizou intercâmbio na Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

da Alemanha<sup>78</sup>, seis estudantes da França e uma estudante da Venezuela. Diante desses dados, podemos afirmar que a maior parte dos estudantes era de origem francesa. Em segundo lugar, os estudantes eram de origem alemã e, em terceiro lugar, os estudantes eram de origem hispânica. Os outros países apresentam o mesmo número percentual de estudantes, ou seja, um de cada país. Podemos perceber, ainda, que a maioria dos estudantes é do continente europeu. No entanto, há o predomínio de falantes das línguas neolatinas, como já afirmamos, os franceses e espanhóis são em maior número.

Esses dados mostram a composição heterogênea da turma no que diz respeito às nacionalidades dos estudantes. Esse dado ratifica a situação do ensino de PLE no Brasil, sobretudo nos cursos ofertados nas universidades brasileiras, ou seja, as ofertas de curso não são direcionadas apenas a falantes de uma língua específica, mas ao público de diferentes nacionalidades. Esse fator é propiciado com as políticas de mobilidade acadêmica mantidas pelas instituições de ensino. Sobre esse aspecto, Cunha (2007) afirma que estudantes de português como 2L/LE ou outra língua em contexto de imersão, são membros de diferentes culturas e apresentam um leque linguístico bastante variado. Tal evidência se configura no cotidiano dos nossos estudantes, e quanto ao ambiente heterogêneo, há a situação de multilinguismo. Pudemos constatar essa realidade quando em contato com os estudantes, principalmente, nos momentos de interação em sala de aula. Muitas vezes, eles utilizavam um quarto idioma para sanar algumas dúvidas. Por exemplo, um estudante que tinha como língua materna o francês, tentava explicar alguma palavra ou expressão da língua alvo a um estudante que tinha como língua materna o espanhol, utilizando a língua inglesa em uma sala de aula de PLE, em contexto de imersão. Isso acontecia porque nem um nem outro dominava as respectivas línguas nativas uma do outro. Em relação ao português, o conhecimento da referida língua não era suficiente para explicar, muitas vezes, o sentido de uma palavra ou expressão. Dessa forma, os estudantes apelavam para outra língua, na qual os dois estudantes possuíam certo domínio. A partir desse fato, podemos afirmar que, corroborando com as considerações feitas por Rottava (2008), estamos diante de contextos multilíngues de aprendizagem<sup>79</sup> de línguas. Dessa forma, pode haver “situação na qual o aprendiz está usando mais de duas línguas ao mesmo tempo e está aprendendo uma terceira LE.” (ROTTAVA, 2008, p. 84).

Outro aspecto que nos chama a atenção é quanto aos cursos de graduação aos quais esses estudantes frequentam. Quanto a esse fator, a turma também é heterogênea; há

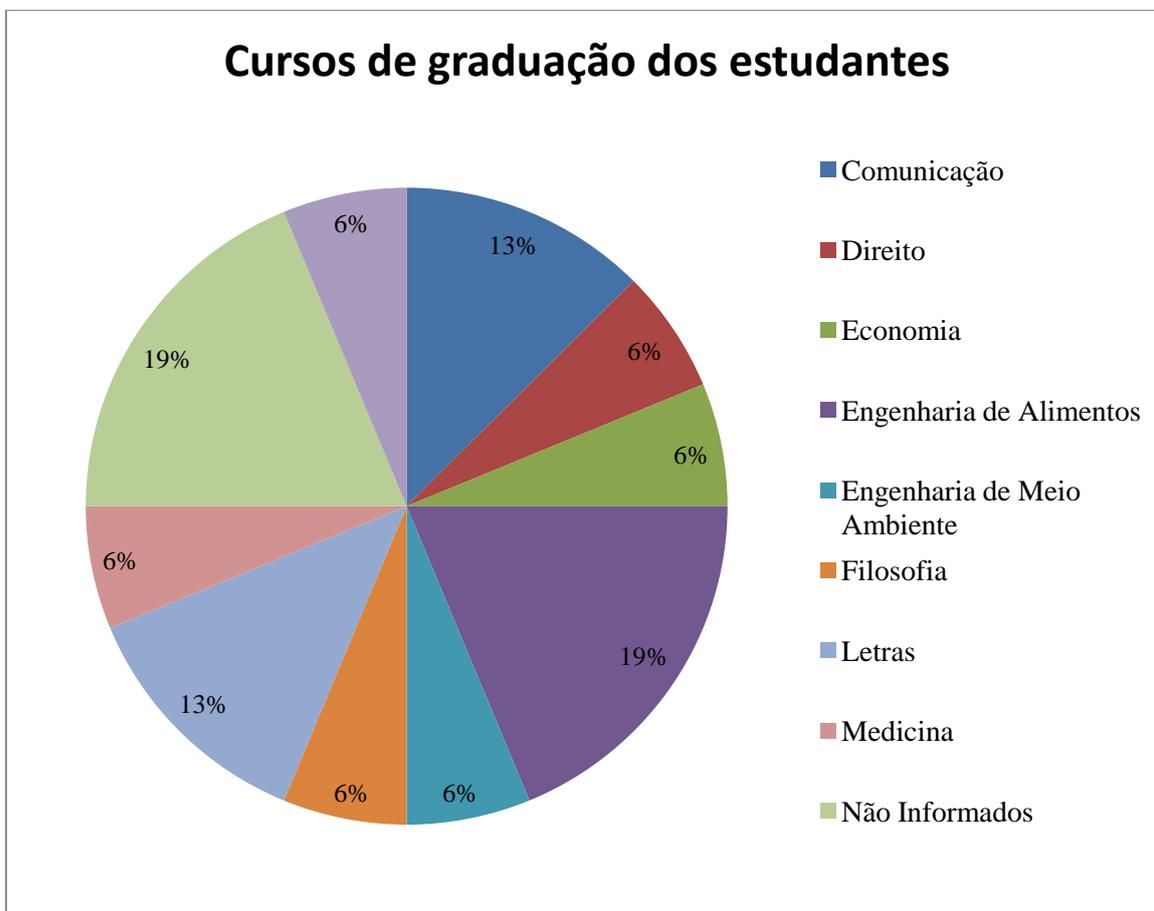
---

<sup>78</sup> Dessas quatro estudantes, duas tinham pai ou mãe que eram brasileiros e, de acordo com elas, o desejo de serem bilíngues.

<sup>79</sup> Explicar os termos aquisição e aprendizagem.

estudantes de diferentes cursos de graduação como podemos verificar a partir do gráfico a seguir:

**Gráfico 3 - Perfil dos estudantes quanto ao curso de graduação**



Fonte: Formulado pela pesquisadora, de acordo com a turma de PLE 2013.2.

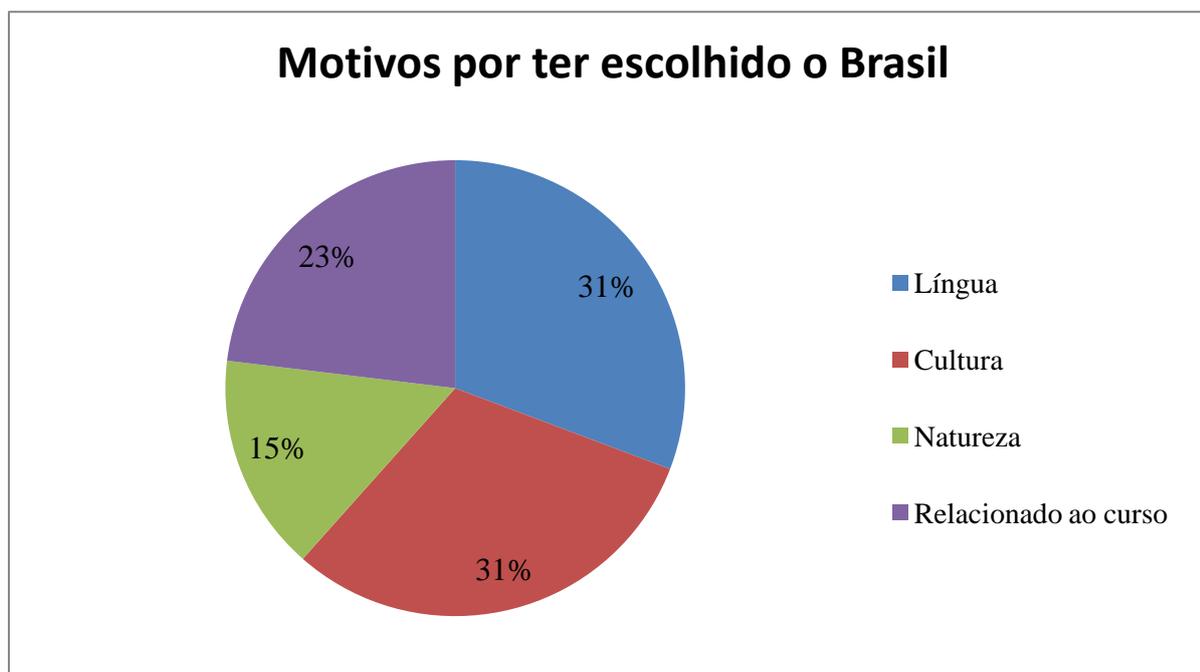
Os dados apresentados no gráfico 3 mostram que a maioria dos estudantes eram das áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais - a maioria dos cursos, como os cursos de Letras, Filosofia e Comunicação. Esses dados são relevantes e influenciam nas propostas de atividades a serem elaboradas pelos proponentes do curso, de acordo com as habilidades que os estudantes pretendem focalizar mais, quando são interpelados sobre que habilidades gostariam de desenvolver melhor em língua portuguesa.

Por alguns pertencerem ao mesmo curso, já mantêm certo contato durante as aulas da graduação. Isso, na maioria das vezes, facilita a interação dentro da sala de aula, pois há uma troca mútua de experiências e de construção do aprendizado em língua portuguesa.

Outra pergunta presente no questionário, demandava sobre as motivações - pessoais, além, é claro, das diversas políticas de cooperação entre as instituições brasileiras e

estrangeiras que sabemos existir e parece estar consolidadas - que fizeram com que esses estudantes escolhessem o Brasil para realizar seu intercâmbio. No próximo gráfico, elencamos os principais desses fatores.

**Gráfico 4 - Motivos que os levaram a escolher o Brasil para realizar intercâmbio**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados do gráfico acima, podemos analisar os motivos dos estudantes em relação à escolha pelo Brasil para cursar um semestre ou mais de seus cursos de graduação<sup>80</sup>, em uma universidade brasileira e, mais especificamente, no Ceará. Os dois motivos mais citados que encantam e atraem os estudantes são a cultura brasileira e a língua portuguesa do Brasil, sendo estes imbricados e inseparáveis. No que tange ao estudo de uma língua, conseqüentemente a aprendizagem desta envolve diretamente questões culturais. Além da imensidão geográfica, o País também apresenta hábitos peculiares de região para região, no que diz respeito aos costumes e práticas sociais, implicando diretamente a língua usada em cada uma dessas regiões. Isso deve chamar a atenção de estudantes e visitantes estrangeiros.

Esse fator está presente nas representações que esses estudantes têm do Brasil. Podemos perceber nos pequenos depoimentos dos estudantes ao responder a pesquisa. Sobre isso, uma estudante francesa afirmou que escolheu o Brasil “para conhecer uma nova cultura e outro idioma”. Outro fator de destaque, de acordo com as respostas dos estudantes, como

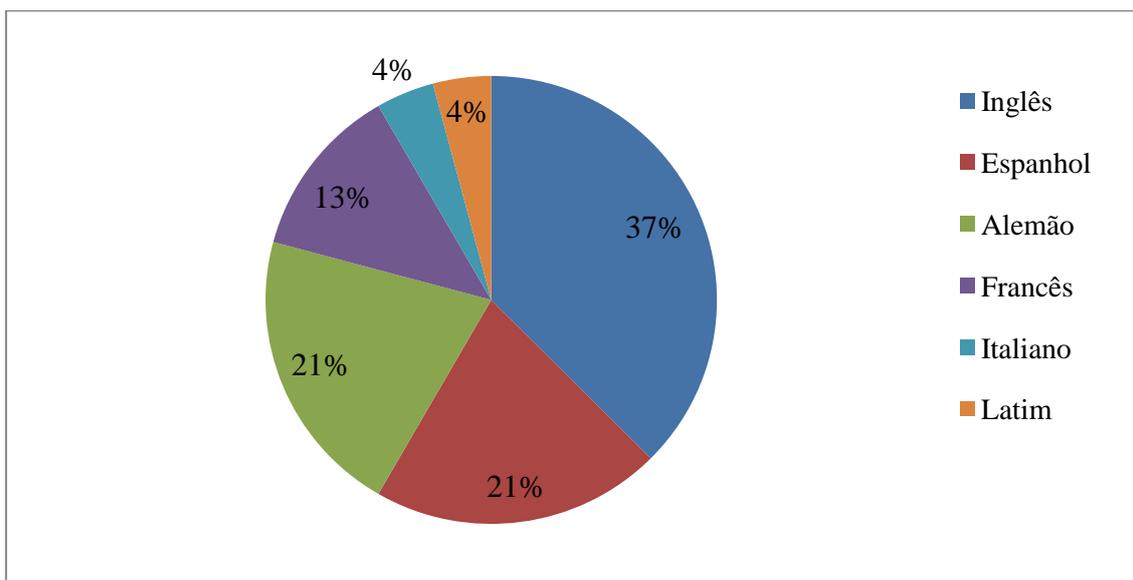
<sup>80</sup> Aqui deixamos claro que apesar de haver estudantes que também pertencem a pós-graduação, esses estudantes já realizaram intercâmbio em nível de graduação no Brasil.

motivação para vir ao Brasil, está relacionado ao curso desses estudantes. Segundo o depoimento deles, querem conhecer peculiaridades do Brasil relacionadas aos objetos de estudos no curso de graduação em seus países de origem como, por exemplo, citam o interesse pela agricultura no Brasil.

Talvez haja uma diferença da maneira ou do lugar de onde se fala sobre o Brasil. A predominância dos aspectos citados como de interesse pelo Brasil é, portanto, a cultura e a língua brasileira. Isso é relevante para pesquisadores e instituições que se preocupam com a disseminação do idioma “brasileiro”, no que diz respeito à busca constante pelo Brasil como país com grandes possibilidades, não apenas de trabalho, mas também como um país que oferece perspectivas no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Como estamos tratando do contexto do perfil de estudantes em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira que não é a sua, atualmente, faz-se necessário descrever, também, qual/quais línguas estrangeiras esses estudantes estudam ou já estudaram. A utilização desse aspecto - sujeitos multilíngues - no perfil de estudantes de língua estrangeiras é bastante recente em pesquisas (ROTTAVA, 2008), mas vem ganhando a atenção dos pesquisadores. Para a nossa pesquisa, pode ter validade para perceber a capacidade que o estudante tem com o texto escrito.

Gráfico 5 - Outras línguas já estudadas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos estudantes que responderam ao questionário proposto, 09 do total de 16 estudantes estudaram o inglês, comprovando a hegemonia dessa língua no contexto internacional como língua estudada tanto como L2 quanto como Língua Estrangeira/ Língua Adicional (LE/LA). Em seguida, temos a língua espanhola e a língua alemã em igual proporção, comprovando também a tendência internacional de interesse por essas línguas, já que o inglês figura em primeiro lugar e o espanhol em terceiro. No entanto, há a predominância das línguas neolatinas como o maior número de línguas estudadas por esses estudantes.

O fato apresentado no gráfico acima talvez apresente a influência no aprendizado de segunda língua. Isso também apresenta a proporção que cresce o multilinguismo. Entre os estudantes que responderam ao questionário, nenhum deles citou que havia estudado apenas uma língua estrangeira, ou seja, o português representa, nesse contexto, uma terceira ou quarta língua estudada por eles. Dois deles afirmaram ter estudado duas línguas, seis disseram que estudaram até três, e dois que estudaram quatro línguas. Outro dado curioso presente nas afirmações dos estudantes é que eles não mencionaram o português entre as línguas estrangeiras. Isso nos leva a inferir que o português configura para eles como uma Língua Terceira – L3, ou Língua Adicional<sup>81</sup>. Embora os estudantes não tenham citado o português

<sup>81</sup> Segundo Rottava (*Apud* Deangelis), pode haver “sobreposições de termos, tais como: L3, bilinguismo e multilinguismo”. Assim, “o termo L2 tem sido usado para referir-se a uma L2 ou a uma LE, além da primeira língua (L1). Entretanto, L3 tem sido usado para referir-se à aquisição de outras LE’s, tais como L3, L4, L5 e assim por diante, indistintamente.”.

entre as línguas estrangeiras estudadas por eles, a maioria deles afirmou que já haviam estudado português em seu país.

Sobre esse aspecto, entre os estudantes que responderam a pesquisa (09/16), apenas dois deles afirmaram que não haviam estudado português antes de virem para o Brasil. Os estudantes que estudaram português, a maioria deles estudou mais de quatro meses e três desses estudantes estudaram português por mais de um ano em seus países de origem. Esse perfil se aplica, principalmente, aos estudantes de origem alemã e que cursam Letras. Segundo esses estudantes, o português faz parte da grade curricular do curso de graduação deles na Alemanha.

Outro dado que consideramos relevante para nossa pesquisa é sobre o que os estudantes esperam do curso de PLE e com que objetivo eles o procuram. A maioria dos estudantes disse que tinha interesse por motivos profissionais e pessoais, no entanto, não deixaram claro que tipos de interesse profissional ou pessoal seriam esses, especificamente. Outros foram mais específicos e disseram: para melhorar a língua escrita em português, para aprender a gramática e sobre a cultura do país, para melhorar o nível de proficiência em português, e, ainda, para falar com os familiares.

Percebemos o quanto é diversificado o perfil desses participantes, de acordo com os aspectos analisados acima. As motivações que os levaram a escolher o Brasil e a procurar o curso para aperfeiçoar a língua portuguesa parece apresentar, portanto, um desejo subjacente: o de se inserir em práticas sociais dentro do contexto brasileiro. A língua torna-se, assim, não um meio em si mesma, mas como uma necessidade de interação social.

Quando perguntados sobre as habilidades que pretendem desenvolver, e por isso frequentam o curso, 04 dos 09 estudantes<sup>82</sup> disseram que gostariam de desenvolver habilidades com a escrita, e os outros 05 com a fala. A respeito desse fator, os estudantes acham mais importante desenvolver, 44.5% deles, capacidades com o texto escrito. Já 55.5% afirmaram ter procurado o curso para desenvolver a habilidade com a oralidade. Ao relacionar essas informações com os dados do gráfico sobre o perfil dos estudantes em relação aos cursos de graduação aos quais os estudantes estão vinculados, podemos perceber a coerência do objetivo dos estudantes e as atividades principais dos cursos de graduação, pois nos cursos da área das humanas há uma tendência maior de operar com o texto escrito. Embora quando tratamos de cursos de graduação há uma tendência maior em levar os estudantes a produzirem textos escritos em cursos.

---

<sup>82</sup> Levamos em consideração que três estudantes não responderam ao questionário que serviu de base para construirmos o perfil dos estudantes.

A partir desses apontamentos, outro fator que nos chamou a atenção foi o alto número de estudantes que afirmaram querer estudar a gramática do português. A maioria deles acha o domínio da gramática como um fator importante para uma comunicação efetiva na língua alvo. Eles afirmaram, ainda, querer escrever bem e estruturar com maior precisão as frases, além, de acordo com a percepção deles, de precisarem compreender melhor o português. No entanto, não sabemos se esse compreender melhor envolve língua oral ou escrita.

Após descrever o perfil dos estudantes do curso de PLE, é importante também para a nossa pesquisa apresentar alguns aspectos e o perfil do curso de PLE ofertado pelo grupo GEPLA. Já descrevemos, de maneira geral, o curso no capítulo I desta dissertação. Na próxima seção, exporemos o programa, as atividades e conteúdos abordados no curso.

#### **4.4 Programa do curso de PLE: língua e cultura brasileira**

Nesta sessão, descrevemos o curso e o programa do curso de *Português para Estrangeiro: Língua e Cultura Brasileiras*, em sua versão de 2013.2, assim como as atividades realizadas de acordo com os objetivos da proposta de ensino e aprendizagem de PLE proposta pelo GEPLA. O programa do curso além de considerar os gêneros como ponto de partida para o ensino e aprendizagem, leva em consideração também atividades que têm como objetivo o desenvolvimento das *capacidades de linguagem*.

A tomada de decisão para usar o gênero como ponto de partida para o ensino e aprendizagem de PLE está respaldada pela teoria do ISD, com sua filiação teórica em uma psicologia da linguagem e do desenvolvimento humano, através da linguagem e do interacionismo social com Vygotsky, na qual o curso é embasado teoricamente. De acordo com Bronckart (2010), “os gêneros se constituem como um instrumento de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

Além disso, um curso que tem por objetivo uma abordagem comunicativa, precisa levar em consideração as *práticas de linguagem* que têm como conceito o funcionamento da linguagem dentro das práticas sociais, dessa forma, *a linguagem* tem a função de mediadora dentro destas últimas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Esses autores afirmam mais: as atividades dos aprendizes materializam as práticas de linguagem através dos gêneros de texto. Com essa perspectiva, pretende-se inserir os estudantes através de práticas de linguagem nas interações sociais.

O curso de PLE é ofertado pelo grupo GEPLA, em parceria com a unidade de extensão da UFC. Em um primeiro momento, realizado antes das aulas iniciarem, a coordenadora do curso - a mesma do grupo de pesquisa - entra em contato com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais<sup>83</sup> (CAI) para fazer uma estimativa de quantos estudantes provavelmente chegarão ao Brasil para realizar um semestre ou até um ano<sup>84</sup> de intercâmbio, de acordo com as exigências e das negociações legais da universidade. Depois desse primeiro contato, há a divulgação na página inicial da UFC e na rádio universitária sobre a oferta dos cursos, além das condições necessárias para que o aluno consiga uma vaga entre as disponibilizadas, assim como o cronograma das atividades e das informações sobre o modo de seleção dos estudantes.

Antes das primeiras aulas, a coordenadora reuniu-se com os demais membros do grupo de pesquisa, especificamente aqueles que trabalham com PLE, a fim de realizar um alinhamento geral e preparar o teste de seleção que seria aplicado no primeiro dia de aula. Esse teste foi baseado nas atividades propostas no exame de proficiência Celpe-Bras<sup>85</sup>.

Assim, no início de setembro, após as inscrições dos estudantes, o teste<sup>86</sup> foi aplicado pelas duas professoras responsáveis pelo curso de PLE da UFC naquele ano, a professora Doutora Rosemary Plantin e a professora Doutora Eulália Vera Leurquin. No dia do teste de nivelamento, havia 25 estudantes para realizar o teste. Depois de realizado o teste de nivelamento, a equipe se reuniu para avaliar a produção escrita desses alunos – a produção e compreensão oral foram avaliadas durante a aplicação do teste. A partir dessas produções, os estudantes foram divididos em dois níveis, a saber: um intermediário e outro avançado. No caso desse semestre, tivemos estudantes apenas nesses dois níveis: um intermediário, que

---

<sup>83</sup> É o órgão oficial da UFC que cuida dos trâmites legais de assuntos ligados aos estrangeiros que chegam ao Brasil para estudar.

<sup>84</sup> De acordo com as informações exibidas no *site* dessa instituição e da CAI.

<sup>85</sup> O Celpe-Bras é composto de duas partes: uma oral e outra escrita. Os examinandos respondem por escrito a quatro tarefas diferentes, que englobam compreensão (oral ou escrita) e produção escrita. A Parte Oral consiste em uma interação Face a Face. A primeira parte da interação consiste em uma conversa sobre interesses pessoais do examinando. A parte seguinte consiste em uma conversa a partir do que se denomina de Elementos Provocadores – pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa escrita brasileira. A grade de avaliação e as tarefas de escrita, consequentemente, são pautadas em três eixos: Adequação Contextual – Situação de Comunicação – Enunciador, Interlocutor, Propósito Comunicativo e Informações; segundo eixo: Adequação Discursiva – coesão e coerência; terceiro eixo: Adequação Linguística – Léxico e Gramática. Informações disponíveis em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participante\\_celpebras.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

<sup>86</sup> A exemplo do que acontece com o Celpe-Bras, o teste foi constituído por uma prova escrita, uma prova de compreensão auditiva e uma prova de produção oral.

ficou sob a responsabilização do grupo de pesquisa PLIP<sup>87</sup>, e um avançado que ficou sob a responsabilidade do grupo de pesquisa GEPLA.

O nível iniciante tem como foco as capacidades com gêneros orais, dessa forma, é mais voltado para atividades de produção e compreensão oral; o nível intermediário enfatiza as capacidades com gêneros orais intercalando com gêneros escritos. Em relação ao nível avançado, a ênfase maior é com o texto escrito, apresentando progressão em relação aos gêneros e aos elementos linguísticos discursivos. Por haver maior ênfase nesse nível em relação aos gêneros escritos, decidimos coletar os dados da nossa pesquisa com esses estudantes – as produções escritas.

É necessário fazermos uma descrição detalhada do curso para estudantes avançados, lembrando que é nele que coletamos os nossos dados. O curso foi ministrado de setembro a dezembro de 2013 e era realizado em dois dias – as segundas e as quartas, de 18h as 19h30 min. - contabilizando quatro horas aulas semanais, e, ao final, um total de 64 horas. Todos os estudantes receberam no final das atividades uma declaração de participação no curso, como uma forma de aproveitar créditos para seus cursos de graduação em suas universidades de origem.

O teste de nivelamento também forneceu dados para orientar e reorganizar o conteúdo a ser trabalhado durante o curso, com o objetivo de desenvolver uma progressão didática. Dessa forma, elegemos alguns elementos essenciais para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes que serão descritas mais adiante. A partir das dificuldades apresentadas no texto e de acordo com os propósitos dos estudantes, verificados a partir do questionário (ver apêndice A) aplicado a esses estudantes, elencamos alguns conteúdos que, a nosso ver, seriam pertinentes para aquele público naquele momento específico.

O embasamento teórico sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem são propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) para teorizar sobre questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas. As capacidades de linguagem são as atitudes necessárias, por parte de um agente-produtor, para a produção de um texto dentro de uma determinada situação de interação (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). As capacidades de linguagem são intercambiáveis e interdependentes, e são descritas em número de três: capacidade de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva<sup>88</sup>. A *capacidade de ação* está relacionada com as representações imediatas que o

---

<sup>87</sup> Grupo de pesquisa voltado para as políticas Linguísticas pela Internacionalização da Língua Portuguesa ligado ao DLV e ao PPGL na UFC.

<sup>88</sup> Cristóvão e Stutz (2011) sentem a necessidade de abranger aspectos mais gerais das atividades de linguagem e propõe outra capacidade, chamada de capacidade de significação. No entanto, ainda não estamos levando em

produtor de um texto tem do contexto de produção. A *capacidade discursiva* proporciona ao agente-produtor mobilizar seus conhecimentos sobre o gênero; e a *capacidade linguística discursiva* está relacionada a mobilização de recursos disponíveis na língua alvo para textualizar um determinado conteúdo temático. É com base nesses postulados que as atividades são pensadas para atingir as capacidades de linguagem ainda não alcançadas pelos estudantes de PLE, sendo necessário organizar o curso de maneira que apresente uma progressão e proporcione ao estudante envolver-se em interações sociais, através das atividades de linguagem. A seguir descreveremos o plano de atividades do curso com as respectivas capacidades de linguagem que foram trabalhadas.

Quadro 4 - Os conteúdos do curso desenvolvido em 2013.2

<b>Módulo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Capacidades trabalhadas</b>
<b>Módulo I</b>	Situação de produção de um artigo de opinião.	Capacidade de ação e capacidade discursiva.
<b>Módulo II</b>	Produção de texto – artigo de opinião.	Todas as capacidades: ação, linguística e linguística discursiva.
<b>Módulo III</b>	Situação de produção de uma entrevista.	Capacidade de ação e capacidade discursiva.
<b>Módulo IV</b>	Produção e compreensão oral – entrevista.	Todas as capacidades: ação, linguística e linguística discursiva.
<b>Módulo V</b>	Análise linguística: aspectos semânticos do uso do artigo definido e indefinido.	Capacidade linguística discursiva.
<b>Módulo VI</b>	Análise linguística: as contrações dos artigos e preposições.	Capacidade linguística discursiva.
<b>Módulo VII</b>	Análise linguística: mecanismos de coesão nominal – retomadas por SN	Capacidade linguística discursiva.
<b>Módulo VIII</b>	Análise linguística: os mecanismos de conexão.	Capacidades linguísticas.
<b>Módulo IX</b>	Trabalho com gênero oral – diálogos formais.	Capacidades de ação, linguísticas e linguística discursivas.
<b>Módulo X</b>	Análise linguística: coesão nominal II – pronomes demonstrativos.	Capacidades linguísticas.

Fonte: Elaborado pelo grupo de estudo GEPLA.

É importante acrescentar que todos os tópicos de análise linguística partiam de textos empíricos e autênticos produzidos no contexto social no qual esses estudantes estavam imersos, ressaltando sempre as peculiaridades na análise desses textos de elementos da cultura brasileira. Para isso, utilizávamos diferentes recursos nas aulas, como *Power Point*, para a

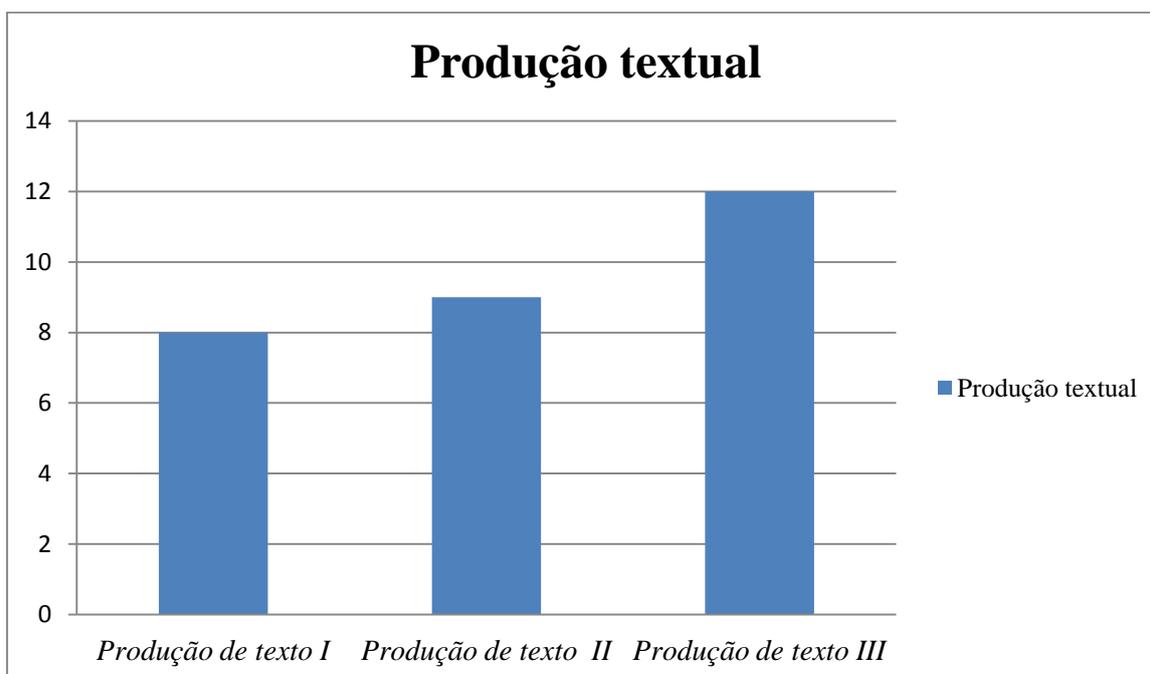
apresentação mais sistemática dos conteúdos a serem analisados ou para fazer uso de textos verbais com não verbais. Utilizamos também vídeos, para que pudéssemos trabalhar com o texto oral em situações reais de uso, focalizando as variedades linguísticas do Brasil. Dessa forma, acompanhamos as tendências atuais de inserir recursos multimídias durante as aulas.

Além das capacidades de linguagem, procuramos trabalhar com conteúdos temáticos referentes aos mundos físicos, sociais e subjetivos. Sobre o mundo físico, procuramos relacionar as belezas naturais do Brasil, e mais especificamente, do Ceará; quanto ao mundo socio subjetivo, as questões relacionadas à cultura e culinária do povo brasileiro, colocando em interface língua e cultura brasileira.

#### 4.5 Dados e descrição das propostas de produções de texto

No decorrer do curso, e como afirmamos antes, o foco maior desse nível – avançado – é a produção de textos escritos. Na base da composição do nosso *corpus*, utilizamos as produções propostas, incluindo o teste de nivelamento – depois da análise no início do semestre, contabilizamos apenas as produções dos alunos que iriam para a turma de avançados.

Gráfico 6 - Número de textos produzido no curso avançado de PLE



Fonte: Elaborado pela autora.

Tivemos, assim, um bom número de produções de textos, demonstrando que os estudantes eram assíduos nas aulas de PLE. Assim, na primeira produção tivemos um total de 08 textos produzidos<sup>89</sup>; na segunda, de 09 textos; e na última, de 13, totalizando 30 produções. Quanto à participação individual dos estudantes, oito deles fizeram pelo menos 02 textos, quatro fizeram três textos, dois fizeram quatro textos, e dois deles fizeram apenas uma das propostas dos textos. É importante ressaltar que a última produção também serviu como parâmetro de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem desses estudantes, além de servir como base para a emissão da declaração de participação que comprova na universidade de origem desse estudante que ele participou de curso de PLE, no período do intercâmbio, o que, provavelmente, justifica uma participação maior dos estudantes nessa produção.

As propostas de produção textual eram sempre baseadas, como já afirmamos, em um gênero textual. Assim, a primeira proposta – teste de nivelamento – foi a produção de um *e-mail*; na segunda, optamos por trabalhar um gênero voltado para a argumentação – artigo de opinião. Esse gênero foi utilizado sequencialmente ao longo do curso, portanto, nas duas propostas que serviram como geração dos dados; no entanto, os temas propostos para cada produção foram diferentes, a saber: música brasileira e aspectos das regiões brasileiras. Além disso, eram visadas algumas capacidades linguísticas (ver Quadro 03). A seguir, apresentamos as três propostas.

### **Proposta 01 – Teste de nivelamento**

Durante a sua estadia no Brasil, um amigo seu resolve vir visitá-lo e você está muito feliz. De acordo com os seus conhecimentos sobre esse país, redija um *e-mail* em português a seu amigo. Nesse *e-mail* você deve relatar um pouco das suas experiências aqui, descreva alguns lugares que já conhece, dê sugestões de atividades recreativas culturais que ele pode fazer no Brasil. Além disso, peça que traga do seu país alguma coisa da qual sente falta.

Fonte: Proposta de produção textual elaborada pelas coordenadoras do curso.

---

<sup>89</sup> O número de produções da primeira do teste de nivelamento não corresponde ao número total de participantes do curso porque alguns estudantes ainda não haviam chegado ao Brasil na data do teste.

### Proposta 02 – Para a produção de um artigo de opinião – Tema música brasileira

Você é um ouvinte assíduo de músicas nacionais (brasileiras) e leitor do site da revista *Rolling Stones*, que trata principalmente do mundo da música. Na edição de outubro de 2013, a revista trouxe uma reportagem sobre **a história da MPB**. Você, enquanto leitor crítico, e de acordo com seu conhecimento sobre esse tipo de música e com seu gosto musical, escreva um texto opinativo (artigo de opinião) que deverá ser publicado nessa revista, sobre **os estilos, temas e gosto musicais no Brasil na década atual**.

Fonte: Proposta de produção textual elaborada pelo GEPLA.

Nessa proposta, não houve textos estímulos para que o aluno lesse e fizesse a sua própria produção. A partir apenas da proposta, o aluno deveria ser capaz de elaborar um texto em língua portuguesa.

Antes de produzir o texto para atender a essa proposta, os estudantes haviam estudado sobre a situação de produção de um artigo de opinião. Esse trabalho foi realizado com textos autênticos retirados de revistas e jornais de circulação nacional e local. Além disso, os alunos tiveram nas primeiras aulas acesso ao conteúdo temático dessa proposta através de letras de músicas e de recursos multimídias para falar da produção musical brasileira.

A segunda proposta que utilizou o mesmo gênero e o mesmo conteúdo temático foi realizada como uma forma de o estudante reavaliar sua escrita em língua portuguesa. Antes dessa produção, houve o comentário do professor, utilizando as produções e alguns aspectos da escrita do texto anterior. A partir dos comentários do professor e com o auxílio de enxertos de textos sobre esse tema, os alunos foram levados a reescrever o texto.

### Proposta 03 - Para a produção de um artigo de opinião – Tema regiões brasileiras

Você deverá escrever **um artigo de opinião** para a revista *Viagem e Turismo*, da editora Abril, apresentando **seu ponto de vista** sobre vários aspectos da região brasileira onde você se encontra nesse momento e, conseqüentemente, do estado.

Os editores da revista solicitaram **opiniões de estrangeiros** que conheceram a região Nordeste e seus respectivos estados, apresentando informações relevantes aos possíveis turistas (belezas naturais, atrações turísticas, gastronomia, segurança e etc.). Devem ser considerados para a produção desse artigo de opinião: comparações entre momentos e lugares; introdução da narração de um fato para confirmar seu ponto de vista; antecipação de uma possível crítica do leitor, construindo contra-argumentos; estabelecimento de interlocução com o leitor; e produção de afirmações radicais, de efeito.

Seu texto deverá conter entre 15 e 30 linhas.

Fonte: Proposta de produção textual elaborada pelo GEPLA.

A última produção também exigia a elaboração de um artigo de opinião, pois como não conseguimos explorar outros gêneros devido à limitação do tempo de duração do curso, optamos, portanto, por continuar com este gênero. Nesse caso, os estudantes tiveram acesso a informações durante as aulas sobre os aspectos que possivelmente atraem turistas ao Nordeste do Brasil. No entanto, os alunos não tiveram acesso, no momento da produção, a textos motivadores, pois já havia sido trabalhado textos durante as aulas que englobava os aspectos culturais das regiões brasileiras.

Para delimitarmos o nosso trabalho, transcrevemos as produções de texto que nos serviram como dados para a nossa pesquisa. Entre as quatro propostas de produção de texto, elencamos três delas como descritas acima. Entre os textos produzidos sob o comando dessas três propostas, selecionamos três de cada, resultando em um total de 09 textos que compuseram o nosso *corpus*. Utilizamos a primeira produção – teste de nivelamento, a segunda produção - um artigo de opinião, e a última produção – que também foi um artigo de opinião. Cabe explicitar, ainda, que esses 09 textos serão utilizados na primeira parte da análise, ou seja, para os dados quantitativos. Para a análise qualitativa, levamos em consideração apenas 06 dessas produções, correspondentes a primeira e a segunda propostas.

A nossa escolha desses textos se deu pelos seguintes critérios: i) foram estudantes que fizeram todas as propostas de produção de texto; ii) eram estudantes assíduos; iii) eram de nacionalidades diferentes; iv) haviam estudado português em seus países de origem.

A seguir apresentamos como realizamos a codificação do texto para fins de operacionalização dentro do contexto da análise. Assim, nós analisamos três textos de uma estudante americana, três de uma estudante francesa e três de uma alemã para a análise qualitativa, pois na quantitativa analisamos apenas dois de cada. Os textos estão codificados da seguinte maneira: um número correspondente ao cadastro de frequência do aluno no curso, uma letra relacionada à nacionalidade e um número correspondente à proposta de produção. Assim, se a produção corresponde a aluna 09, de nacionalidade francesa, e é a primeira produção feita pela estudante, teremos a seguinte codificação para esse texto: 09\_F\_01. Identificamos assim, o perfil dessa estudante para fins de facilitar a interpretação dos dados.

Quanto ao curso de graduação, a estudante americana estudava Engenharia de Alimentos, a francesa Comunicação e a alemã Economia. A estudante francesa e a alemã estudaram português por mais de um ano, e a americana, por quatro meses em seus países de origem, portanto, antes de ingressar nesse curso.

#### 4.6 Descrição de análise de dados

Explicitaremos, em seguida, como realizamos a análise dos dados. Primeiramente, podemos afirmar que utilizamos os métodos de análise do ISD por também ser uma teoria sobre metodologia de análise de textos. Utilizamos, assim, seguindo os princípios de análise do ISD, o método descendente de análise. Começamos com a análise das atividades sociais às atividades de linguagem e destas até o texto e a seus componentes linguísticos. Deter-nos-emos, especificamente, ao uso que estudantes aprendizes de PLE fazem dos mecanismos de coesão nominal em produções textuais escritas em PLE, sobre como os estudantes utilizam os elementos potenciais da língua alvo para marcar a coesão nominal em seus textos, que, segundo Bronckart (1999), podem ser classificadas em categorias das anáforas nominais ou pronominais.

Para essa constatação, depois de selecionados os textos, na primeira etapa fizemos a análise do contexto de produção como já enunciamos acima. Na segunda etapa, realizamos a segmentação temática dos textos (plano geral), de maneira a acompanharmos os temas e subtemas engendrados dentro destes textos. Na terceira etapa, fizemos o levantamento das cadeias anafóricas (isotópicas<sup>90</sup>) – Bronckart (1999) mais relevantes nos textos, realizando também as descrições dos elementos que as constituem e as características e funções desses elementos. Nesse momento, também classificamos as cadeias anafóricas em dois tipos, a saber: anáfora nominal e anáfora pronominal. Em seguida, faremos a classificação da anáfora nominal em anáfora fiel e infiel (ADAM, 2011) e, dentro dessas categorias, fazer uma análise das ocorrências das anáforas associativas (ADAM, 2011).

Assim, depois da microanálise, fizemos uma macroanálise dos dados e a relação entre a permanência de cadeias anafóricas responsáveis pela continuidade e progressão temática nos textos e os conhecimentos mobilizados pelos estudantes. A partir de então, fizemos algumas considerações subsidiadas pelas análises anteriores. Para isso, construímos uma grade (para uma análise quantitativa) de análise com diferentes configurações linguísticas presentes nessas cadeias: pronomes pessoais e demonstrativos, sintagmas nominais, unidades lexicais. Depois de codificados os dados, como afirmamos acima, fizemos um tratamento estatístico para percebermos a importância desses elementos e em seguida discriminar para chegarmos a uma análise qualitativa.

---

<sup>90</sup> Segundo Humberto Eco (1985 *apud* ADAM, 2011), isotopia é “a constância de um percurso de sentido que um texto apresenta quando submetido a regras de coerência interpretativa”. Para Greimas (1966 *apud* ADAM, 2011), isotopia é “um conjunto de categorias semânticas redundantes, que tornam possível a leitura uniforme da história”. Esse conceito surge a partir da Física. Bronckart (1999) toma o conceito de isotopia proposto pela semiótica greimasiana.

Dessa forma, pudemos analisar se os vários conhecimentos mobilizados - linguísticos, culturais, sociais - contribuem para o uso a construção adequada de cadeias isotópicas. E se estes estudantes conseguem, através do uso adequado e variado de marcas de textualização, estabelecer ou não uma coerência temática e a progressão do texto.

Depois da análise dos textos de maneira individual e com a análise qualitativa dos dados fizemos uma comparação entre os textos como forma de perceber as operações mobilizadas por eles, se houve diferenças de um estudante para o outro e como eles operaram a língua portuguesa em situação de comunicação.

Assim, os nossos objetivos e perguntas de pesquisa partiram do seguinte quadro esquemático, que nos auxiliou a organizar nossa análise:

**Quadro 5 - Síntese do objeto de pesquisa**

<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Analisar os mecanismos de coesão mobilizados em produções textuais de estudantes de PLE.</b>	Quais são os mecanismos de coesão nominal mais utilizados por estudantes de PLE em produções textuais escritas?	Anáforas nominais e pronominais e os tipos – fiel, infiel e associativa (quantitativa).
<b>Investigar como os estudantes de PLE utilizam elementos linguísticos discursivos na constituição de cadeias anafóricas em textos escritos em PLE no nível avançado.</b>	Como estudantes de PLE do nível avançado, organizam as cadeias anafóricas capaz de manter e fazer progredir o conteúdo temático em produções textuais em PLE?	A organização temática e as cadeias anafóricas nos textos (qualitativa).
<b>Identificar e explicar os problemas de coesão nominal presentes em produções textuais escritas em PLE.</b>	Que problemas de nível sintático, semântico e lexical apresentam os textos de estudantes de PLE?	As unidades léxico-semânticas que constituem as cadeias anafóricas.

Podemos esquematizar da seguinte maneira as nossas categorias de análise, de acordo com o que já foi tratado no nosso referencial teórico sobre os mecanismos de coesão nominal, na construção de uma unidade de comunicação verbal – o texto enquanto produto empírico dessa produção.

Quadro 6 - Síntese das categorias de análise

Funções da coesão nominal – introdução e retomada (BRONCKART, 1999). A função de retomada consiste em reformular a unidade-fonte através de associação, recategorização e sumarização.	Categoria de anáforas	Tipo de relações anafóricas	Marcas linguísticas - elementos linguísticos.
	Nominal (Sintagmas Nominais) Bronckart (1999)	Fiel (ADAM, 2011) ou idênticos à unidade fonte (Bronckart, 1999).  Infiel (ADAM, 2011) ou diferentes lexicalmente da unidade fonte (Bronckart, 1999).  Associativa (ADAM, 2011), não retoma um antecedente explícito – pontual - na superfície textual.	As configurações linguísticas das anáforas nominais são bastante variadas: SN definidos, SN indefinidos, SN definidos mais modificadores.
Pronominal (Pronomes) (Bronckart, 1999)	São tratadas como anáforas fieis (ADAM, 2011).	Pronomes pessoais (ele, lhe); pronomes possessivos (nosso, dele), pronomes relativos (que, qual), pronomes demonstrativos (este, esse), incluindo as elipses (BRONCKART, 1999).	

Depois de termos descrito os passos metodológicos, os sujeitos participantes da pesquisa e o curso que serviu como espaço de coleta dos dados aqui analisados, além de termos sumarizado as categorias de análise, passemos à análise da coesão nominal do nosso *corpus*.

## 5 ANÁLISE DA COESÃO NOMINAL NOS TEXTOS<sup>91</sup>

Como anunciamos no nosso referencial teórico, utilizamos como abordagem teórica, para referenciar a nossa análise, o ISD. A nossa opção por essa abordagem tem como ponto de partida o pressuposto de que a língua é apreendida nos textos, e estes são produtos empíricos das interações verbais. Além do ISD, nos pautamos também em formulações teóricas da Análise Textual do Discurso para fundamentar as considerações sobre a coesão nominal. Nessa abordagem, optamos por nos basearmos em Adam (2011), pois segundo Bronckart (1999), Adam reconhece que os elementos estruturais são um conjunto de restrições destinado a orientar o leitor, implicando, assim, o texto como lugar de interação. Assim, o ISD utiliza, também, as contribuições desse teórico para tratar das questões textuais<sup>92</sup>.

Diante dessas considerações, partimos para a nossa análise utilizando o que Bronckart (1999) de acordo com Volochinov chamou de análise descendente de textos, como já esclarecido no nosso referencial teórico. Essa análise será feita a partir de três momentos de elaboração de textos, de acordo com as propostas de produção<sup>93</sup> às quais os estudantes foram expostos. Para isso, temos em vista dois fatores: a) o conteúdo temático que será mobilizado pelo estudante reflete diretamente nas escolhas linguísticas do agente-produtor; b) as representações que *os agentes*<sup>94</sup> têm dos parâmetros físicos e sociosubjetivos também influenciam na forma de textualizar esse conteúdo temático.

Realizaremos, portanto, primeiramente uma análise quantitativa das anáforas, de acordo com a classificação de Bronckart (1999) e Adam (2011), presentes nos textos do *corpus*.

Adiante, analisaremos os textos produzidos pelos estudantes em resposta à primeira, segunda e terceira (esta apenas quantitativa) proposta de produção textual. No diagrama abaixo, esquematizamos as etapas da nossa análise.

Primeiro faremos a contextualização do momento de produção, destacando os parâmetros físicos, sociosubjetivos e do conteúdo temático; segundo, faremos uma análise quantitativa das categorias e tipos de anáforas; terceiro, faremos uma análise qualitativa, abrangendo os temas e subtemas presentes na organização temática do texto, estabelecidos

---

<sup>91</sup> Os textos foram transcritos tal e qual a escrita dos estudantes, sem correções.

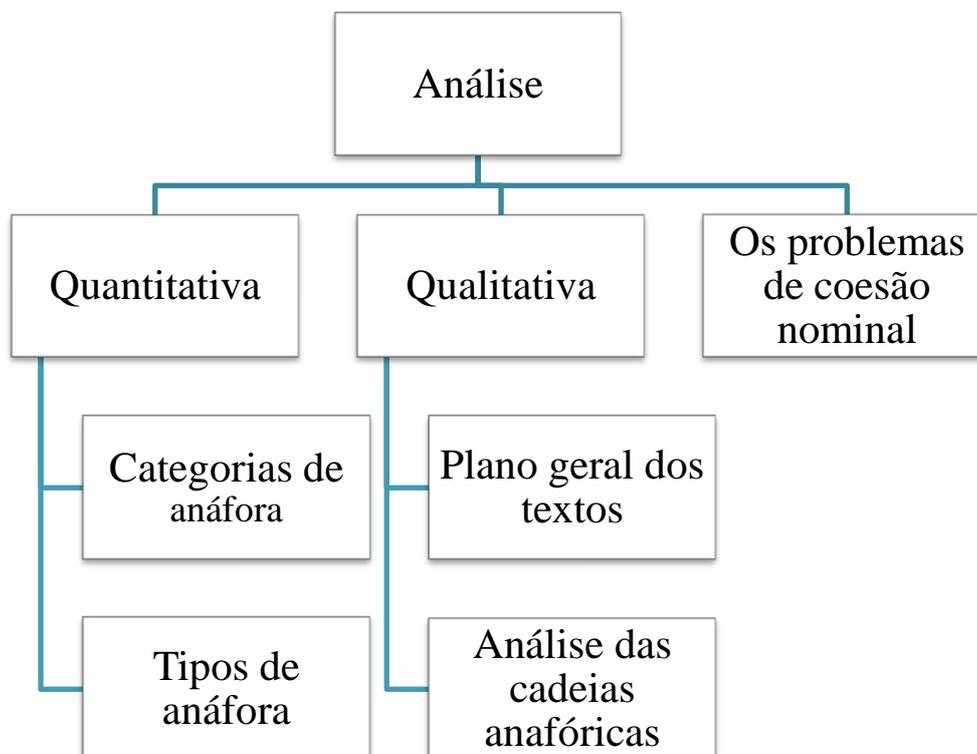
<sup>92</sup> É necessário deixarmos claro que Bronckart (1999) utiliza alguns elementos da análise textual pautado em Adam sobre a tipologia textual, apresentando pequenas modificações.

<sup>93</sup> As informações sobre os comandos das produções textuais estão no capítulo que trata sobre a metodologia.

<sup>94</sup> O agente é visto aqui como o organismo sede de uma ação de linguagem (BRONCKART, 1999).

através das cadeias anafóricas que serão descritas e analisadas, e, por fim, trataremos de possíveis problemas do texto que afetam a coesão nominal.

**Organograma 4 - Estrutura da análise**



### 5.1 Dados quantitativos dos mecanismos de coesão nominal das produções textuais

Depois da contextualização da situação de produção, passamos a analisar os mecanismos de coesão nominal, em particular as categorias de anáforas utilizadas, as categorias de análise do ISD e de autores da linguística textual, nos quais Bronckart (1999) se baseia e utiliza em suas análises para elencar os elementos que se encontram na camada intermediária do texto, responsável por fazer a mediação entre os mundos (físico, social e subjetivo), discursivizados e tematizados nas cadeias anafóricas. A Tabela 1 apresenta os números relacionados às categorias de anáforas nominais e pronominais presentes nos textos selecionados que fizeram parte do nosso *corpus*.

**Tabela 1 - Número das anáforas nominais e pronominais**

Textos <sup>95</sup>	Primeira produção	
	Anáfora nominal <sup>96</sup>	Anáfora pronominal <sup>97</sup>
07_A_1	75%	25%
09_F_1	76.19%	23.8%
13_E_1	95.45%	4,54%
Segunda produção		
07_A_2	73.52%	26.47%
09_F_2	77.27%	22.7%
<b>13_E_2</b>	87.09%	12.90%
Terceira produção		
<b>07_A_3</b>	89.09%	10.90%
<b>09_F_3</b>	90.19%	9.80%
<b>13_E_3</b>	88.60%	11.39%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro momento da análise, primamos por uma análise quantitativa. Assim, começamos pela observação das categorias de anáfora de acordo com a proposta por Bronckart (1999). A primeira introduz e mantém uma unidade fonte de significação, desencadeando temas e subtemas através das retomadas ao longo do texto; a segunda também é responsável, principalmente, pela manutenção dos temas e subtemas de um texto.

Como podemos perceber na Tabela 01, a maioria das anáforas presentes nos textos que originaram esses dados são nominais, aos quais segundo Bronckart (1999), apresentam aspectos muito diferentes – serão mostrados na análise qualitativa – de acordo

<sup>95</sup> Para fins de compreensão do leitor, a letra A refere-se à estudante alemã, a letra F à estudante francesa e a letra E à estudante americana. O número 01 refere-se à primeira produção, o número 02 à segunda e o 03 à terceira produção.

<sup>96</sup> Os números contabilizados nessa tabela levam em consideração os SN que exercem a função tanto de introdução de uma unidade fonte de significação quanto aos SN de retomada dentro das cadeias anafóricas.

<sup>97</sup> Quanto aos pronomes, excluímos aqueles que pertencem aos dêiticos de pessoa e que remetem diretamente aos agentes da situação de comunicação como **eu** e **você**, pois estamos tratando de elementos de ordem do conteúdo temático, portanto de retomada no cotexto. A respeito da classificação homogênea dos pronomes pessoais na gramática normativa, Adam (2011) afirma que, quando se passa ao nível do texto, ela se desfaz, então sugere que os pronomes pessoais de terceira pessoa - ele(s), ela(s) - devem ser equiparados aos demonstrativos no domínio das retomadas.

com as representações dos agentes-produtor sobre o conteúdo temático e com os conhecimentos dos elementos linguísticos da língua alvo que esses agentes em situação de aprendizagem conseguem mobilizar seu repertório linguístico. Ao analisarmos a tabela, podemos constatar que todos os textos correspondentes às três propostas de produção apresentam muitas ocorrências de anáforas nominais. Em todos eles, os índices de ocorrência desse mecanismo de textualização estão acima de 70% das ocorrências.

Na primeira produção, o texto 13\_A\_1 nos chama a atenção por apresentar mais de 90% das ocorrências de anáforas nominais. Esse número diminui nas produções de textos subsequentes. Podemos deduzir, a partir desses dados, que essa estudante provavelmente tem algum domínio dos recursos linguísticos da língua portuguesa, mas por se tratar da primeira produção e por ser aprendiz de português que estudou pouco tempo essa língua (ver capítulo da metodologia), apresenta algumas limitações nas operações de linguagem nessa língua.

Em relação à anáfora pronominal, o número parece ser pouco<sup>98</sup> significativo, por haver poucas ocorrências de anáforas pronominais em cada texto. Em relação à primeira produção, percebemos que há um número reduzido de anáforas pronominais. Esses dados revelam que muitos fatores podem influenciar essa mudança de comportamento do estudante. Um desses fatores está ligado, pensamos, ao gênero textual. O primeiro era um *e-mail* pessoal e o segundo e terceiro textos um artigo de opinião.

O segundo fator, pensamos, que influencia o uso de anáforas pronominais é o assunto a ser textualizado no texto. A primeira proposta exigia do estudante que se colocasse diante de um amigo para falar sobre o país no qual se encontrava e sobre objetos dos quais sentia falta. Assim, dois conteúdos que exigiam que o agente-produtor fosse bastante sucinto tanto pelo tempo limitado quanto pela situação na qual estava envolvido, pois se tratava de uma avaliação.

A segunda proposta exigia a escrita de outro gênero – artigo de opinião – e o assunto também diferia do anterior. Tratava de aspectos da cultura brasileira, especificamente sobre a música brasileira (ver capítulo da metodologia). Esse assunto foi debatido durante as aulas do curso como parte do conteúdo programático como a vertente da cultura, além de aspectos estritamente linguísticos. Por se tratar da música brasileira, o conteúdo desencadeia subtemas relacionado aos artistas, o que pode favorecer o uso de pronomes pessoais de terceira pessoa.

---

<sup>98</sup> Levando em consideração o número de palavras utilizadas pelos estudantes, podemos dizer que nos textos ocorrem duas ou três vezes o uso dos pronomes como elemento de coesão.

A terceira e última produção de textos tratava também de um artigo de opinião e deveria versar sobre pontos que todo estrangeiro deve conhecer ao visitar o Brasil. O número de anáforas nominais também se mantém constantes nessa terceira produção, com um aumento significativo das anáforas pronominais no texto 13\_ A\_3. Isso acontece por alguns subtemas introduzidos, e que provavelmente exigem mais o uso de pronomes pessoais especificamente, além disso, podemos inferir também que o agente-produtor desenvolveu durante as aulas – pois havia tópicos específicos para esse fim – capacidades com esses elementos linguísticos. O movimento inverso acontece com os outros dois produtores: no texto deles há a redução de anáforas pronominais. Podemos associar essa redução das anáforas nominais ao conteúdo temático. No caso dessa proposta, o estudante deveria manifestar-se sobre a região Nordeste enquanto espaço de turismo. Não há, assim, nas representações do agente-produtor, espaço para a manutenção e progressão temática nas cadeias anafóricas com retomadas pronominais.

Quanto aos pronomes utilizados nas retomadas realizadas nas cadeias anafóricas pelos estudantes, encontramos os mais diferentes tipos. Pronomes relativos: *no bairro Meireles, **que** fica*; pronome demonstrativo: *aqui fica em aeroporto e eu moro perto **deste***; pronome pessoal: *gosto de samba e axé porque eu acho que **eles***; pronome possessivo: *uma cultura que tem **suas origens***. Alguns deles são perceptíveis em alguns textos a depender das temáticas, como, por exemplo, os pronomes pessoais que ocorrem em todas as produções referentes à segunda proposta.

O conteúdo temático parece influenciar diretamente nas escolhas de elementos linguísticos gramaticais, pois há nessas produções um número reduzido de anáforas pronominais.

Ao analisar as ocorrências das anáforas nominais, há um número significativo delas. Todas as produções apresentam um número aproximado de anáforas nominais e com subtemas que se repetem nesses textos, sugerindo que os estudantes pertencem a um nível aproximado de aprendizagem e da situação de ensino e aprendizagem na qual estão imersos. No entanto, alguns elementos, como, por exemplo, relacionados à música brasileira, variam de acordo com as representações desses estudantes (ver análise qualitativa).

Pensamos que essas unidades são importantes para a manutenção do conteúdo temático como também da progressão do tema desses textos para estabelecer um sentido de coerência sobre o destinatário, como o estabelecido por Bakhtin (2000), ao enunciar sobre o caráter imanente de uma produção verbal.

Pensamos que o propósito comunicativo do agente-produtor também orienta e delimita as escolhas linguísticas feitas por ele entre as possibilidades disponíveis na língua alvo. Cada uma dessas escolhas ainda precisa passar pelo crivo do léxico. Faz-se necessário perceber a importância dos conhecimentos históricos construídos na coletividade, ou seja, os conhecimentos da língua alvo, do gênero de texto, que acreditamos devem ter as mesmas características nos diferentes contextos culturais de uso nas diferentes línguas e do conteúdo a ser semiotizado. O agente-produtor precisa realizar as ações de adaptação e adoção desses diferentes conhecimentos quando empreende em uma ação de linguagem na qual o produto dessa ação é um texto empírico. Dessa maneira, um novo texto é construído e transformado dentro das ações coletivas, mas que apresenta um estilo individual do autor do texto (BRONCKART, 2005).

O número alto de anáforas nominais também está associado ao conteúdo temático. Muitas dessas ocorrências são elementos de introdução de um subtema, e embora esteja associado ao campo semântico do assunto do texto, não são mais retomados explicitamente ao longo do texto.

Nesta nova tabela podemos ver as estratégias de retomada, eleitas por nós como significativas para os objetivos do nosso trabalho de acordo com categorias<sup>99</sup> propostas por Adam (2011). Nas Tabelas 02, 03 e 04 são detalhadas as ocorrências dos tipos de anáforas presentes nos textos. No caso dessas tabelas, trabalhamos com as ocorrências independentes das cadeias que elas formam ao longo do texto. A análise das cadeias, como a recorrência de um tema ou subtema, é tratado na segunda parte da análise, na qual fazemos um tratamento qualitativo.

---

<sup>99</sup> Lembramos que Adam (2011) apresenta outros tipos de anáfora, mas para atender aos nossos objetivos de pesquisa, selecionamos apenas três tipos.

Tabela 2 - Dados dos tipos de anáforas referentes à primeira produção

Primeira produção			
Tipos de anáfora	Textos	Número de ocorrências nos textos do nosso <i>corpus</i> <sup>100</sup>	
<b>Anáfora fiel</b>	07_A_1	01	
	09_F_01	05	
	13_E_1	05	
<b>Anáfora infiel</b>	07_A_1	0	
	09_F_01	03	
	13_E_1	03	
<b>Anáfora associativa</b>	07_A_1	03	
	09_F_01	01	
	13_E_1	01	

Os dados da Tabela 02 sugerem que, em todas as produções textuais, os estudantes fazem pouco uso da retomada de SN. Isso pode ser justificado, como já explicamos acima, por se tratar de texto sucinto e pela situação de produção. Os tipos de anáforas que ocorrem em cada um deles também se aproximam. Quanto ao número de anáforas fieis é próximo do das anáforas infieis. A maioria das ocorrências dos SN tem por função nesses textos introduzir temas e, muitas vezes, não formam uma cadeia anafórica, ou seja, não são reiteradas no texto. No caso dessa primeira produção, há um número significativo de subtemas. A não ocorrência da reiteração por diversas formas pode deixar o texto amplo e vago sem dizer muito sobre o tema proposto.

<sup>100</sup> Os números propostos que aqui são colocados podem divergir dos números da tabela 1, pois na tabela 02 contamos apenas os elementos de retomada e continuidade de uma cadeia anafórica, enquanto que naquela contamos também com os elementos de introdução de um tema ou subtema.

Tabela 3 - Dados dos tipos de anáforas referentes à segunda produção

Segunda produção		
Tipos de anáfora	Textos	Número de ocorrências nos textos do nosso <i>corpus</i>
<b>Anáfora fiel</b>	07_A_2	15
	09_F_2	06
	13_E_2	14
<b>Anáfora infiel</b>	07_A_2	11
	09_F_2	06
	13_E_2	04
<b>Anáfora associativa</b>	07_A_2	01
	09_F_2	07
	13_E_2	02

Os dados relacionados na Tabela 03 apresentam uma ligeira mudança no número de anáforas dos diferentes tipos. Percebemos que na segunda produção há maior número de retomadas dos conteúdos tematizados. Provavelmente podem ser atribuídas a dois fatores: ao momento por provavelmente ser menos tenso, haja vista que o primeiro fazia parte da seleção para ingresso no programa e o conteúdo temático por ter sido debatido em sala de aula, fazendo com que as operações de linguagem estejam relacionadas nas representações que os agentes-produtores têm do conteúdo temático uma relação com o intertexto ao qual foram expostos.

Outro dado que nos chama a atenção é o tipo de anáfora que parece ter ocorrência similar entre elas. Com exceção do texto 13\_A\_2, em que percebemos a anáfora fiel com número muito maior em relação aos outros dois tipos de anáforas, nos demais textos o número dos tipos de anáforas são similares.

**Tabela 4 - Dados dos tipos de anáforas referentes à terceira produção**

Terceira produção			
Tipos de anáfora	Textos	Número	de
		ocorrências	nos
		textos	do
		nosso	<i>corpus</i>
<b>Anáfora fiel</b>	07_A_3	12	
	09_F_3	05	
	13_E_3	32	
<b>Anáfora infiel</b>	07_A_3	05	
	09_F_3	08	
	13_E_3	06	
<b>Anáfora associativa</b>	07_A_3	05	
	09_F_3	06	
	13_E_3	06	

Na terceira produção, há a ocorrência dos três tipos de anáforas que levamos em consideração em nosso trabalho. O número de anáforas fiéis são superiores aos demais tipos em dois desses textos. O texto 09\_F\_3 apresenta maior número de anáforas infiéis e associativas. Esses dados parecem revelar que essa estudante consegue mobilizar de maneira mais ou menos equilibrada os recursos da língua alvo para textualizar um determinado conteúdo, se levarmos em consideração que ela também mobiliza os recursos gramaticais para tanto, como podemos perceber na Tabela 01. Podemos também pensar que o curso de graduação do agente-produtor pode influenciar nessas operações realizadas por ela. Essa estudante fazia graduação no curso de Comunicação Social, o que nos faz inferir que provavelmente tenha mais habilidade com o texto escrito, mesmo em uma língua estrangeira. No texto 07\_A\_3 é evidente o número elevado de anáforas fiéis quando comparado com a ocorrência dos outros dois tipos. Mesmo se tratando da terceira produção, e principalmente do final do curso, parece ainda que seria necessário conduzir atividades relacionadas a essas operações de linguagem. O texto 13\_A\_3 nos chama a atenção pelo alto número de ocorrências de repetições fiéis. Inferimos, dessa maneira, que a estudante, mesmo que utilize outras operações para textualizar o conteúdo do texto, não consegue mobilizar os recursos

disponíveis na língua alvo para organizar o conteúdo temático. Essa constatação nos leva a inferir que o texto não apresenta uma progressão temática.

Na segunda parte da nossa análise, realizaremos um tratamento qualitativo dos elementos de coesão temática presentes nesses textos. Os dados dessa análise devem revelar algumas particularidades de cada texto. Assim, passaremos a análise da segmentação temática e das principais séries temáticas construídas nesses textos, para percebermos os vários conhecimentos mobilizados por um agente-produtor singular, além das representações que cada um deles tem da situação de produção ou dos parâmetros. Outro fator importante nessa análise são as diferenças entre os níveis de aprendizagem em PLE e das representações mobilizadas que mudam de agente para agente.

## **5.2 Descrição do contexto de produção do gênero – *e-mail* pessoal**

Antes de seguirmos a nossa análise, faremos um parêntese sobre o gênero ao qual o texto da primeira produção textual dos estudantes é indexado – o *e-mail* pessoal.

O *e-mail* pode ser caracterizado a partir de outros gêneros textuais, além de atender as necessidades das práticas sociais dos sujeitos envolvidos em determinada atividade social do qual faz uso. No percurso histórico sobre a troca de mensagens humanas traçado por Paiva (2005), a autora apresenta o *e-mail* como resultante das transformações sócio-históricas pelas quais passaram as formas de trocas de mensagens.

Segundo Paiva (2005), o envio de mensagens passou pela transmissão oral com objetivos bastante restritos e não eram produzidos por qualquer um. Enviar e receber mensagens eram privilégios das pessoas que pertenciam a camadas sociais de maior poder aquisitivo, geralmente ligadas a instâncias governamentais ou militares. Com o tempo, essas trocas de mensagens começam a se popularizar e ser acessível às pessoas de outras classes. Também se modificaram as formas de enviar e receber mensagens – graças ao advento da tecnologia escrita.

A autora defende ainda que embora alguns autores pensem no *e-mail* como um meio de troca de mensagens, já que nele circulam diferentes gêneros, trata-se de um gênero textual com características próprias. Paiva (2005) toma como base os pressupostos de Bakhtin (1992), Bhatia (1994), Swales (1990), Bronckart (1999), e Marcuschi (2002). A autora associa vários aspectos de diferentes pontos de vista teóricos para formular a definição do gênero *e-mail*.

Um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagem devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores (PAIVA, 2005, p.78).

Para Paiva (2005), o *e-mail* agrega características de outros gêneros como a informalidade e os poucos temas e/ou subtemas dos quais trata do bilhete e das cartas às formas de abertura e tratamento.

Depois desse espaço para referendar o *e-mail*, podemos avançar na análise. Trataremos, a partir deste momento, da situação de enunciação de acordo com as propostas de produção de texto nos dois diferentes momentos – já descritas no capítulo da metodologia.

Podemos, então, definir a situação de produção na qual o estudante estava inserido no primeiro momento de produção da seguinte maneira:

a) O contexto físico - um aspirante, de nacionalidade estrangeira, a uma vaga no curso de português para estrangeiro, encontra-se em uma sala de aula da UFC diante de um professor, que é o responsável por aplicar e avaliar sua produção textual. Esse estudante precisa, no contexto imediato no qual se encontra, produzir um texto em língua portuguesa como quesito básico para ingressar no curso de PLE da universidade, na qual está cursando um semestre da graduação em situação de estudante em mobilidade acadêmica. Dessa forma, essa produção de texto na modalidade escrita – concepção escrita e meio gráfico<sup>101</sup> – tem como emissor o estudante e como receptor o professor – coordenador do curso.

b) O contexto sociossubjetivo<sup>102</sup> - no caso da proposta em análise, o agente-produtor exerce não só o papel social de amigo do receptor, mas também exerce o papel social de estudante de mobilidade acadêmica<sup>103</sup> e, mais especificamente, de candidato a uma vaga em um curso de PLE. Esse agente-produtor tem como propósito enunciativo, emergencialmente, atender as prescrições propostas no comando da produção textual. Esta, por sua vez, mobiliza o estudante a interagir, por meio do texto escrito, com seu destinatário e produzir nele uma resposta ao seu agir linguageiro. Quanto ao destinatário, podemos inferir que o papel social dele é de um amigo do agente-produtor, de acordo com as representações que esse agente tem de seu destinatário evidenciado nas marcas de textualização.

c) Os conhecimentos disponíveis no agente-produtor – o candidato deve ter desenvolvido capacidades intermediárias em português necessárias a produção de um texto

<sup>101</sup> Considerações feitas por Marcuschi (2010).

<sup>102</sup> Os coenunciadores do processo de produção recebem o estatuto de enunciador e destinatário (BRONCKART, 1999).

<sup>103</sup> Machado e Bronckart (2009) chamam a atenção para o fato de que em uma determinada situação de comunicação, um indivíduo pode assumir mais de um papel social.

com nível de complexidade mediano. Além dos conhecimentos linguísticos discursivos, o agente-produtor precisa mobilizar os conhecimentos que ele tem, mesmo que parcial, do arquitepo da sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros (BRONCKART, 2006). Nesse caso, trata-se da produção de um *e-mail* pessoal. Assim, o agente-produtor, provavelmente, mobilizou conhecimento socio-historicamente construído sobre esse gênero, adaptando-o a situação de produção na qual está inserido.

Esses conhecimentos estão relacionados a questões culturais de uma dada comunidade discursiva. Sobre isso, podemos dizer, baseados em Paiva (2005), que os conhecimentos culturais podem refletir nas formas de fechamento de um texto.

O conhecimento que o agente-produtor<sup>104</sup> tem do gênero em questão é evidenciado pelas formas de abertura e fechamento do texto, transcritas a seguir, respectivamente: *Oi xxx, beijos e abraços*. Essas marcas também evidenciam o papel social do destinatário – amigo e os conhecimentos culturais que parecem ter elementos das duas culturas, Brasil e seu país de origem, em uma forma híbrida de textualizar esses elementos. Então, ele mobiliza o conhecimento desse gênero para adaptar a situação de ação de linguagem. Esse agente-produtor também deve mobilizar os conhecimentos do conteúdo temático sobre o qual ele escreverá.

Esse conhecimento é bastante variado, pois considera as vivências sócio-históricas de cada agente-produtor, ou seja, as vivências dele. Isso deve variar muito em cada texto, pois como se trata de estrangeiros, geralmente montam uma representação específica sobre o conteúdo temático de acordo com suas experiências. Esse panorama geral sobre o contexto de produção, no qual os estudantes estavam imersos no momento da produção de textos, a nosso ver é importante para orientar a análise das escolhas das unidades lexicais pelos estudantes ao realizarem as operações de textualização. Retomaremos esses elementos durante a análise das cadeias anafóricas, para salientar o papel desempenhado pelas representações do agente-produtor quando realiza a escolha de unidades linguísticas responsáveis pela manutenção temática do texto em uma determinada situação de interação.

Podemos sumarizar o contexto de produção acima analisado da seguinte maneira: o gênero textual produzido foi um *e-mail* pessoal dirigido a alguém que mora no país de origem do agente-produtor e está com viagem marcada para o Brasil (está descrito com maior precisão no capítulo que trata da metodologia). Esse agente-produtor tem como objetivo se

---

<sup>104</sup> Utilizaremos a nomenclatura agente produtor por ser utilizada por Bronckart (1999; 2007) além de ser adotada pelas pesquisas que tem como base teórica o ISD. Portanto, sempre que nos referirmos ao estudante aprendiz, utilizaremos essa terminologia.

dirigir ao seu receptor em português para agir comunicativamente sobre aspectos do país no qual está morando no momento da produção, além de fazer alguns pedidos ao seu receptor.

Passemos para a análise dos elementos linguísticos discursivos responsáveis pela coesão nominal dos textos.

### 5.3 Análise qualitativa dos mecanismos de coesão nominal referentes à primeira produção

Na análise qualitativa faremos, primeiramente, uma breve análise sobre as características formais dos textos, depois **segmentaremos o texto em unidades temáticas**, em seguida, **destacaremos as cadeias anafóricas** mais expressivas e, por fim, a análise dessas cadeias.

#### 5.3.1 Análise das cadeias anafóricas do texto - 07\_A\_1

O primeiro texto da nossa análise pertence a uma estudante alemã. Ela cursava Economia e havia estudado português por aproximadamente um ano e meio na Alemanha. Nunca havia vindo ao Brasil, portanto, o contato com o português em situação de imersão só aconteceu em 2013.2.

07\_A\_1

Oi **querida!**

Tudo ben? Que legal você está vindo para **o Brasil** para passar **as suas férias** comigo. Eu estou aqui em **Fortaleza** e moro no **bairro Meireles**, que fica ao lado da **praia** (Palavra não identificada) você vai gastar! Eu moro **com duas amigas numa república!**

Eu tenho um pedido: por favor leva **uma garrafa de cerveja “Hefeweizen”**, **qual** eu adoro. Você sabe! Eu tenho muitas saudades **da cerveja alemã.**

Se você vai vir para **cá**, me ligue. Depois eu vou buscar você no **aeroporto.**

Já estou anciosa!

Beijos e abraços

xxxx

Antes de passarmos para a análise das cadeias anafóricas, faremos a segmentação do texto a fim de compreendermos a organização global do texto e o papel que essas cadeias podem exercer na manutenção e progressão dos temas e subtemas. Ao estabelecer essas cadeias, percebemos os objetivos comunicacionais do agente-produtor desse texto.

O texto 07\_A\_1 apresenta temas ou subtemas encaixados no conteúdo temático geral semiotizado no texto escrito na língua alvo pelo produtor aprendiz. Esses temas e

subtemas aparecem no texto atendendo ao comando da produção de texto recebida pelo estudante (ver o capítulo da metodologia) no dia da produção textual. Há uma variedade de unidades lexicais responsáveis pela introdução de unidades fontes de uma possível cadeia anafórica. Algumas delas ocorrem uma única vez, como veremos na análise das cadeias anafóricas, e não mais são retomadas nem como repetição fiel, substituição de substituição ou associativa dentro do texto. Esse aspecto percebido no texto, provavelmente está atrelado ao empenho do estudante em atender ao comando da proposta de produção de texto. Essas unidades fazem parte do campo léxico-semântico das demais cadeias anafóricas. Com isso, daremos ênfase às cadeias anafóricas que apresentam maior extensão já que parecem ser responsáveis pela progressão temática do texto.

A seguir temos a segmentação temática do texto, orientando-nos em relação à forma que o agente-produtor optou para organizar os conteúdos temáticos do texto de acordo com suas representações.

Dessa forma, o texto **07\_A\_01** atendeu aos comandos da proposta de produção textual. O agente-produtor buscou organizar o conteúdo temático de acordo com a situação comunicativa, mobilizando operações de linguagem necessárias para escrever um texto.

A reconstrução em temas e subtemas do plano geral do texto foi realizada através de duas operações, primeiro seguindo as cadeias anafóricas estabelecidas no textos, principalmente, através da introdução de unidades fontes de significação; a outra operação, sendo orientada pela primeira, foi o resumo das ocorrências de temas no interior do texto. Dessa forma, conseguimos perceber a organização temática do texto, através de manutenção temática e progressão temática.

#### **Quadro 7 - Plano geral do texto 07\_A\_1**

Segmentos	Temas ou subtemas de cada segmento
Segmento A	Boas vindas e caracterização do lugar físico onde se encontra;
Segmento B	Menção a objetos culturais do país de origem dos quais está privado no momento da interação;
Segmento C	Planejamento do encontro no aeroporto e despedida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro nos será útil para realizarmos a delimitação – pelo menos parcial – das unidades temáticas das quais está composto o texto. O texto 07\_A\_1 apresenta cadeias anafóricas que constituem a organização global do texto. Isso contribui para o estabelecimento da comunicação entre o enunciador e o destinatário.

A seguir montaremos as cadeias anafóricas mais importantes como forma de mostrar que elas estão intrinsecamente ligadas à orientação de organização global do texto.

Começemos por analisar as cadeias aqui postas, mas antes mesmo desse trabalho, podemos ver como o agente-produtor se implica na ação de linguagem na qual ele está envolvido, e também, dessa forma, ostenta em seu texto as instâncias de enunciação. Assim, podemos citar duas cadeias anafóricas criadas pelas formas linguísticas que colocam em interface através do texto os enunciadores e destinatários da interação verbal, assim como nos leva a ver o posicionamento do agente-produtor em relação ao conteúdo temático.

Há, assim, no início do texto, a introdução de uma unidade fonte através do SN *querida*. Essa unidade é retomada pelo pronome pessoal “*você*” no texto (destacado em sublinhado) e também pelo pronome pessoal “*suas*” no SN “*as suas férias*”. Essas unidades remetem a um actante externo ao texto (BRONCKART, 1999) que deve ser, provavelmente, o destinatário do texto. Os elementos linguísticos que retomam as instâncias de enunciação são também uma forma de mostrar que o agente-produtor já se apropriou da representação desse gênero textual, no caso um *e-mail*. Isso parece evidenciar que mesmo em uma situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, o agente-produtor mobiliza sua capacidade discursiva, talvez como uma capacidade já adquirida em língua materna. É sabido que esse gênero textual já faz parte das práticas de linguagem de muitas pessoas com o incremento das tecnologias da informação, portanto, inferimos que a estudante já desenvolveu as capacidades de ação no que diz respeito a esse gênero.

Encontramos, nesse texto, três cadeias anafóricas principais que estão diretamente ligadas à organização temática do texto como podemos ver no quadro 7. Além dessa organização, é importante observar que no interior dessas cadeias surgem outras como organizadoras de subtemas pelo agente-produtor, que também são responsáveis por fazer evoluir o conteúdo temático.

Quadro 8 - Cadeia anafórica referente ao segmento A do texto 07\_A\_01

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Fortaleza</b>	Aqui	Anáfora fiel	Pronome/advérbio <sup>105</sup>
	Bairro Meireles	Anáfora associativa	Mod+nome próprio
	Cá	Anáfora fiel	Pronome/advérbio

Entre as cadeias anafóricas mais significativas encontradas nesse texto, é esta acima esquematizada. Embora não tenhamos colocado no esquema, é importante notar que a introdução dela pode está ligada ao SN definido **O Brasil** como desencadeador dessa cadeia anafórica, levando em consideração os processos de retomada<sup>106</sup>, de acordo com Bronckart, que podem sugerir, às vezes, apenas uma alusão ou associação. Parece ser nele que o agente-produtor começa a construir e, provavelmente, espera que assim o interprete seu destinatário. Em seguida, ele introduz o pronome /advérbio *aqui*<sup>107</sup>, que faz referência ao SN **Fortaleza**. Dessa forma, faz um movimento tanto de retroação quanto de prospecção, pois poderíamos interpretá-lo como retomando também o SN definido **o Brasil**, se considerarmos o contexto mais amplo. Portanto, ancorado no SN definido **o Brasil**, o agente-produtor começa a especificar a representação do lugar físico (amplo) onde ele se encontra no momento da produção de texto. O sentido do texto é construído entre os parâmetros da situação de enunciação mais próximos do agente-produtor, sendo fator determinante nas escolhas lexicais.

Percebemos, também, que o agente-produtor desenvolve o conteúdo temático de acordo com seus conhecimentos e a partir da representação do contexto no qual está vivendo. Representações construídas provavelmente através das interações cotidianas, pois se encontra em imersão no país da língua alvo. Ele introduz, como se fosse uma unidade fonte, o SN **bairro Meireles**, mas, nesse contexto, podemos considerá-la como retomada no sentido amplo do SN **Fortaleza**. Então, o agente-produtor mobiliza o seu campo de conhecimento mais amplo para dar conta dessas nuances. Deduzimos, baseados em Bronckart (1999), que

<sup>105</sup> Há na literatura vigente uma tendência de se classificar os advérbios de natureza dêitica como *aqui, cá* como pronomes advérbios. Neves (2011) considera os de natureza fórica, visto que remetem a outro elemento dentro do texto. Para efeito da nossa análise, consideramos assim os advérbios pronominais que remetem a lugares expressos no texto.

<sup>106</sup> Não faremos aqui a distinção entre remeter, referir e retomar, como é consenso entre alguns autores na literatura sobre a anáfora, entre eles podemos citar Koch (2006); Marcuschi e Koch (2002). Seguiremos a proposta de Bronckart (2012), por adotar os postulados dele em nossa análise.

<sup>107</sup> Em alguns trabalhos inspirados em Charolles (1997), esse tipo de unidade – advérbio de lugar – são considerados como uma categoria específica de anáfora que não se enquadram nas duas categorias de anáforas: nominais e pronominais.

parece haver uma relação de todo parte, pois, de acordo com os conhecimentos disponíveis nesse agente-produtor e nos sujeitos que conhecem a cidade de Fortaleza, **Meireles** é um bairro que está contido na cidade de Fortaleza. Na continuidade dessa cadeia anafórica, ele retoma ao SN **bairro Meireles**, pelo pronome relativo **que**. Isso parece evidenciar que o estudante já se apropriou de elementos linguísticos da língua alvo que podem contribuir para a continuidade temática do texto.

Na continuidade do texto, após o segundo segmento delimitado pelo agente-produtor através das marcas de coesão que contribuem para a organização global do texto, o agente-produtor interrompe essa cadeia anafórica e introduz outros elementos do seu dizer, no entanto, esse agente-produtor retoma essa cadeia com o advérbio **cá** presente no último segmento do texto e reativando, assim, no seu destinatário, o elemento fonte da primeira cadeia anafórica - **Fortaleza**. Podemos inferir que, nesse caso, em uma relação mais estreita, ele remete ao SN **Fortaleza** e em um contexto mais amplo pode retomar o SN **O Brasil**. Com essa cadeia anafórica, é importante perceber a forma que o aprendiz de português se comporta diante das escolhas linguísticas para semiotizar um determinado conteúdo temático.

**Quadro 9 - Cadeia anafórica referente ao segmento B do texto 07\_A\_01**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Um pedido</b>	Leva uma garrafa de cerveja Hefeweizen	Anáfora infiel	Período
<b>Cerveja Hefeweizen</b>	Qual	Anáfora fiel	Pronome
	Da cerveja alemã	Anáfora fiel	Det+nome+modificador

A segunda cadeia anafórica analisada está relacionada ao segundo segmento do texto. Essa cadeia anafórica exerce, principalmente, duas funções dentro do texto: primeiro marca certa descontinuidade do subtema introduzido anteriormente; e, segundo, é responsável por fazer surgir um novo subtema, atendendo a proposta de texto considerada na orientação de produção de texto. Nesse segmento, há a introdução de uma cadeia anafórica que apresenta um grau de complexidade maior. Ela é introduzida pelo SN **um pedido** que assume, de acordo com Bronckart (1999), uma configuração linguística que é própria da introdução de uma fonte nova de uma cadeia anafórica, pois se utiliza de um determinante de conteúdo semântico indefinido. Esse tipo de operação realizada pelo agente-produtor tem a função de organizar o tema e orientar o agente-leitor. O agente-produtor utiliza um rótulo prospectivo metalinguístico (FRANCIS, 2003) para caracterizar a sequência textual seguinte.

Classificamos essa unidade lexical de rótulo metalinguístico ilocucionário, pois na sequência o agente-produtor realiza verbalmente aquilo como anunciado no SN **um pedido**. Isso é semiotizado e retomado com a introdução dessa unidade fonte com o seguinte enunciado: **por favor leva uma garrafa de cerveja “Hefeweizen”**. Assim, esse agente-produtor demonstra que já conhece unidades lexicais da língua alvo para realizar esse tipo de operação. Isso também, provavelmente, decorre do nível de escolaridade e do tempo de estudo da língua portuguesa – 1 ano e meio, como foi afirmado pelo agente-produtor no questionário por ele respondido.

No final desse enunciado, o agente-produtor demonstra algumas representações sobre seu país. Ele encaixa o SN **cerveja “Hefeweizen”** no período rotulado por ele de **um pedido**. Esse SN torna-se, portanto, uma unidade fonte que será em seguida retomado pelo pronome relativo *qual* – sabemos que essa unidade linguística não foi bem empregada, mas trataremos disso mais adiante – desencadeando, dessa forma, outra cadeia anafórica encaixada na cadeia anafórica introduzida pelo SN **um pedido**. E por última menção, o agente-produtor retoma o SN **cerveja “Hefeweizen”** pelo SN **a cerveja alemã**. Essa operação realça no texto a manutenção temática e a progressão ao mesmo tempo, pois esse último sintagma contribui para dar maior informatividade ao texto. Tratamos esse SN como anáfora nominal fiel, pois mantém o núcleo da unidade fonte. Percebemos, também, que a mudança do modificador é de extrema importância para situar o receptor em relação ao que vem sendo objeto do agir linguageiro dos interlocutores – contexto mais amplo.

### *5.3.2 Análise das cadeias anafóricas do texto 09\_F-1*

O segundo texto da nossa análise foi escrito por uma estudante francesa que cursava o curso de graduação Comunicação. Ela também estava em situação de imersão no Brasil e havia estudado português por aproximadamente um ano.

**09\_F\_1**

Oi xxx!

Como você vai?

Estou muita contenta que você vem para **o Brasil!**

Eu moro na cidade **de Fortaleza** na região **do Ceará**.

Aqui tem muitas bonitas praias como praia **do futuro o Cumbuco**. Espero que você vai venir me visitar!

Eu falta muito de **comida francesa**, tipo, **saussisson e queijo**.

Em particular, o que falta mais **e minha petuche** (uma cabra), tem muito valor para eu. Você pode me trazer **estas coisas** por favor? (Mas não é obrigado do queijo porque cheira mal)

Si você quer venir **na Fortaleza**, aqui fica em **aeroporto** e eu moro perto deste, mais o menos 15 minutos de taxi. Eu posso venir se encontrar no aeroporto si quer.

Bom viagem amiga! Até logo!

Beijos

O texto acima apresenta, de maneira geral, elementos estruturais próprios de *um e-mail*, mostrando que o agente-produtor dispõe de conhecimentos suficientes sobre esse tipo de gênero. Não possui uma extensão muito longa, como se é de esperar desse tipo de texto e pelo conteúdo que nele será semiotizado. Supomos que esses conhecimentos mobilizados da situação discursiva faça parte das práticas sociais do agente-produtor, pois esse tipo de gênero, com a emergência e eficácia dos meios eletrônicos de comunicação, é muito comum nas mais diferentes atividades sociais.

Além disso, o agente-produtor já possui capacidades linguísticas na língua alvo para verbalizar os cumprimentos e despedidas como são exigidos pelo gênero com *Oi, Boa viagem; Até logo!*.

Como forma de estabelecer a interação com o destinatário de seu texto, o agente-produtor, ao introduzir um actante externo ao cotexto, estabelece uma cadeia anafórica correspondente a esse actante através do nome próprio dele no início do texto. Esse actante vai sendo construído discursivamente com as retomadas pelo pronome pessoal **você** que se repete ao longo do texto e é finalizado com o SN, **amiga!**.

Passemos então para a segmentação temática desse texto:

Quadro 10 - Plano geral do texto 09\_F\_1

Segmentos	Temas abordados em cada segmento
Segmento A	Introdução do subtema sobre os aspectos geográficos e naturais do país e região onde se encontra.
Segmento B	Comentário sobre as coisas do país de origem do agente-produtor das quais tem saudade.
Segmento C	Combinação de encontrar a colega no aeroporto.

Pudemos segmentar tematicamente o texto, de acordo com o quadro acima, em três unidades temáticas. Essa segmentação evidencia o movimento realizado pelo agente-produtor na inserção e na ruptura de cadeias anafóricas. Chamamos a atenção para aspectos da organização gráfica do texto, ele não apresenta parágrafos tipográficos (APHOTÉLOZ; CHANET, 2003), mas podemos estabelecer a delimitação destes a partir da segmentação do texto de acordo com as reiterações e rupturas semânticas realizadas pelas unidades lexicais dentro das cadeias anafóricas.

De modo igual ao número de subtemas, as cadeias anafóricas por nós analisadas também foram em número de três. Essa constatação parece evidenciar a capacidade que o agente-produtor tem ao textualizar os vários subtemas que são desenvolvidos no texto, atendendo a uma questão de organização temática.

Quadro 11 - Cadeia anafórica referente ao segmento A do texto 09\_F\_1

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>O Brasil</b>	Na cidade de Fortaleza	Associativa	Det+nome+mod
	Na região do Ceará	Associativa	Det+nome
<b>Na cidade de Fortaleza</b>	Na Fortaleza	Fiel	Advérbio/ pronome
	Aqui	Pronominal	Det+nome
<b>O Ceará</b>	Aqui	Pronominal	Advérbio/pronome

A primeira cadeia anafórica do texto é introduzida pelo SN definido ***O Brasil***. Em seguida, o agente-produtor introduz uma série de sintagmas nominais que são retomadas dessa unidade fonte no sentido amplo. Assim, a nosso ver, os SN definidos ***a cidade de Fortaleza*** e ***região do Ceará*** fazem alusão ao SN ***o Brasil*** através de anáforas associativas, no sentido de uma relação ampla entre unidade fonte e a unidade de retomada. Essas introduções

de nomes de lugares sugerem um movimento de inclusão: *Fortaleza* → *Ceará* → *Brasil*. Para isso, é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios por parte do enunciador e do destinatário, ou seja, o destinatário precisa partilhar das representações que o agente-produtor possui. Essa representação parece ser evidente no agente-produtor, no entanto, para o receptor talvez não seja assim compreendido, pois ele - o destinatário - talvez não partilhe das mesmas representações do agente-produtor em relação ao Brasil.

Essa cadeia anafórica perpassa todos os segmentos temáticos do texto, como afirmamos acima. Podemos ver que há a introdução do SN **na cidade de Fortaleza** que é retomado por uma anáfora fiel, ou seja, há repetição lexical do SN *a Fortaleza*. Na sequência, esse SN é retomado pelo advérbio *aqui*. Afirmamos que o advérbio *aqui* retoma Fortaleza, ao relacioná-lo a outros elementos lexicais presente em torno destes.

Outra operação de retomada realizada pelo agente-produtor, também através do advérbio *aqui*, é a retomada do SN *na região do Ceará*, que, com a introdução desse item lexical, tenta situar e informar o seu destinatário sobre o espaço onde se encontra. Essa operação realizada pelo agente-produtor também evidencia as representações que ele tem do espaço físico no qual está inserido. Assim, ele se refere ao lugar de onde fala através do advérbio *aqui*. Dessa forma, o agente-produtor mobiliza unidades lexicais da língua alvo para textualizar o seu ponto de vista.

**Quadro 12 - Cadeia anafórica referente ao segmento C do texto 09\_F\_1**

Unidade fonte	Retomada (remissão)		Tipo de anáfora	Configuração linguística
Comida francesa	Suassison	Estas	Infiel -	Nome
	Queijo Queijo	coisas	Infiel/fiel	Nome
O que	Minha petuche		Fiel	Det+possessivo+ nome
	Elipse		Fiel	

Essa cadeia anafórica está relacionada com o segmento temático **B** (ver quadro 9). Para isso, o agente-produtor utiliza como fonte nova de significação o SN *comida francesa*, que se trata de um hiperônimo – termo superordenado – que será retomado por hipônimos. Esse SN é, então, especificado e contribui para a continuidade e progressão temática do texto com as substituições lexicais por hiponímia como SN *saussisson* e *queijo*. Na sequência, há a introdução de um elemento novo que desencadeará outra cadeia anafórica através da

catáfora<sup>108</sup> estabelecida pelo pronome **que**. Esse pronome refere-se ao SN definido **minha petuche**, especificada entre parênteses como **uma cabra**. Em seguida, há uma retomada na sequência por uma elipse do SN **minha petuche**, que tem como função retomar e dar continuidade ao texto. Nessa operação, está evidente que o agente-produtor ativou os conhecimentos linguísticos já adquiridos, talvez em sua língua materna, para não repetir o mesmo item lexical. Em relação a essa cadeia anafórica, podemos perceber que o agente-produtor e o destinatário parecem partilhar de alguns conhecimentos culturais, levando em consideração que o agente-produtor dirige o *e-mail* a uma pessoa de seu país de origem.

Com o objetivo de resumir e reorientar o discurso precedente para dar continuidade ao texto, com maior precisão o subtema que está sendo textualizado, o agente-produtor recategoriza o objeto tematizado e o sumariza com o nome geral<sup>109</sup> **coisas**, antecedido do pronome demonstrativo **estas**<sup>110</sup>, que dentro do texto exerce a função de organizar e de apontar para os elementos do cotexto. Com esse SN nominal, o agente-produtor retoma todos os SN precedentes - **queijo, saucisson, minha petuche** - dessa cadeia anafórica para realizar um pedido. Esse último elemento que foi retomado parece estranho, pois se trata de um animal que o agente-produtor quer que seja, pelo menos de acordo com o que foi textualizado, trazido de um país para outro. Além disso, embora a unidade lexical **coisa** seja utilizada para categorias de nomes em geral, como proposto por Halliday e Hasan (1976), talvez não seja adequada para retomar uma unidade do campo semântico animal.

**Quadro 13 - Cadeia anafórica referente ao segmento D do texto 09\_F\_1**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
Aeroporto Nome	Deste	Fiel	Pron. Demonstrativo
	No aeroporto	Fiel	Det+nome

A última cadeia anafórica do texto é introduzida pelo SN **aeroporto**. Essa cadeia é menos complexa e apresenta menor grau de extensão em relação aos elementos de retomada, embora apresente sua importância dentro do texto como modo de fechamento da ação de

<sup>108</sup> Nome dado a operação, no qual o elemento referido encontra-se em uma posição posterior do cotexto, ou seja, à direita da unidade fonte (ADAM, 2011).

<sup>109</sup> Essa categoria e descrição é proposta por Halliday e Hasan (1976) em sua obra clássica *A coesão em inglês*.

<sup>110</sup> Adam (2011) considera esse tipo de operação como um tipo de anáfora, chamada de anáfora demonstrativa.

linguagem, ao levarmos em consideração o contexto de produção do texto. A primeira retomada do SN *aeroporto* é realizada pelo pronome demonstrativo *deste*, utilizando-se, assim, de mecanismo de retomada entre as várias opções disponibilizadas na língua alvo. Essa retomada, talvez, além de demonstrar domínio do uso de elementos linguísticos da língua alvo, também parece demonstrar influência da língua materna – o agente-produtor tem como língua materna o francês, que apresenta, nas formas de retomada com pronome demonstrativo, semelhanças com o português. Em seguida, o agente-produtor retoma o SN fonte por uma anáfora fiel através do SN definido **no aeroporto**.

A partir dessa análise, apresentamos as principais séries isotópicas que se desenvolvem ao longo do texto. As outras introduções são menos importante para o texto por apresentarem a introdução de fonte nova de significação de menção única, ou seja, não é retomada ao longo do texto. A primeira cadeia anafórica que se apresenta e pertence dentro da estrutura geral do texto, pertencente ao primeiro segmento em que o agente-produtor desenvolve e situa o seu interlocutor em relação ao espaço em que se posiciona para enunciar. Nessa primeira cadeia anafórica, os elementos são responsáveis para dar, como no elemento de introdução, informações que serão importantes para a reconstrução do plano geral do texto. Essa série isotópica, iniciada na primeira sequência dando origem a um subtema, é retomada por um SN definido - *na Fortaleza*, sendo realizado por uma anáfora fiel, portanto como repetição lexical.

### **5.3.3 Análise das cadeias anafóricas do texto 13\_E\_1**

O último texto da nossa primeira parte da análise foi produzido por uma estudante americana, que cursava Engenharia de Alimentos. Ela havia estudado português na sua universidade de origem por aproximadamente um ano, no entanto não era uma disciplina obrigatória. Além do português, a estudante também já havia estudado espanhol.

**13\_E\_1**

Oi xxxx,

Tudo bom? Estou esperando pra ocê chegar.

Eu gosto de **Brazil** muito mas eu sinto falta **algumas coisas**. Antes ocê cheiga pode vem com **morningstar** e **Boca Burgers**? **A comida de “vegetarians”** é muito caro daqui **Brazil**. Então, eu preciso **meu notebook**. **Notebook** e muito cara também. Eu sinto **falta a musica de Erykan Badu e Lauryn Hill**. Pode me dar **o CD**. Estou na **Fortaleza**. Não tem **authentica molho de pimenta**.

Ser certeza pratica **Portuguese** muito Não pessoas falam inglês. E bom porque podemos ser bilingual. Exercia muito pra praia. Mais **uma coisa**, pode vem com **ropas barrato**, e muito cara em **Brazil**. Não sei porque. Pronto ver ocê.

Te amo

Em relação à estrutura, o texto é composto por dois parágrafos, mas podemos segmentá-lo quanto à organização temática em três unidades semânticas, como podemos observar no Quadro 13, estabelecido pelas cadeias anafóricas mais salientes do texto. Percebemos, também, que o agente-produtor mobiliza seus conhecimentos sobre o gênero textual *e-mail* pessoal, pois utiliza as formas de abertura e fechamento com as unidades linguísticas, respectivamente: *Oi* e *te amo*. Esses elementos indicam também que se trata de uma prática linguageira que faz parte dos conhecimentos do agente-produtor.

Outros elementos linguísticos contribuem para essa representação do texto. O destinatário é introduzido no texto, a partir do seu nome próprio, e ao longo do texto é retomado pelo pronome pessoal *ocê*. Semelhante ao que acontece nos demais textos, o agente-produtor retoma repetidas vezes o destinatário como forma de enfatizar a quem se destina sua mensagem. O agente-produtor também se implica no texto quando utiliza as formas linguísticas que marcam a primeira pessoa. Essas operações mostram que o agente-produtor já possui capacidades linguístico-discursivas.

**Quadro 14 - Plano geral do texto 13\_E\_1**

Segmentos	Temas abordados em cada seguimento
Segmento A	Cumprimento e demonstração de alegria de encontrar a amiga.
Segmento B	Relato sobre os objetos culturais do país de origem dos quais sente falta.
Segmento C	Comentários das vantagens e desvantagens de estar no Brasil.

Os elementos linguísticos são partes essenciais na construção de uma unidade de comunicação verbal, como é o texto. Embora o agente-produtor tenha dividido o texto em parágrafos, esses não correspondem à segmentação temática presente no texto. Contudo, pudemos estabelecer apenas duas cadeias anafóricas mais salientes.

Essas cadeias são desenvolvidas ao longo do texto paralelamente. Essa concomitância das duas cadeias anafóricas é utilizada para estabelecer relações entre as representações que o agente-produtor tem do Brasil e do seu país de origem. Isso nos faz inferir que o agente-produtor parece depreciar o Brasil e valorizar o seu país.

**Quadro 15 - Cadeia anafórica em torno do SN Brasil**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Brasil</b>	Brasil	Fiel	Nome
	Brasil	Fiel	Nome
	Aqui	Fiel	Pronome/ Advérbio

O último texto da primeira produção textual apresenta algumas características estruturais diferenciadas dos dois primeiros textos. Ele está subdividido em parágrafos, mas apresenta algumas variações de estrutura, retornando a um assunto que já deveria ter sido organizado em outro segmento do texto, como uma forma de dar progressão ao texto e não deslocar os segmentos que são importantes. Como acontece com o enunciado – *estou na Fortaleza* – que deveria estar no início do texto, foi colocado de maneira deslocada repentinamente.

A primeira cadeia anafórica desse texto está relacionada ao país onde o agente-produtor se encontra. Ela é introduzida pelo SN **Brasil** no início do texto e, portanto, podemos dizer que está encaixado no segmento A. Esse SN é retomado ao longo do texto pelo mesmo SN constituindo anáforas fiéis. Ele também é retomado pelo pronome **aqui** que enfatiza a situação de enunciação ampla – nesse caso, o agente-produtor sempre se reporta a esse contexto mais amplo. A repetição de uma unidade lexical tem por função, principalmente, manter o conteúdo temático.

Essa cadeia anafórica não desencadeia no texto nenhum outro subtema, embora seja utilizado para encaixar em outras cadeias a avaliação que o agente-produtor faz do Brasil, sempre remetendo a este quando decide fazer uma avaliação. Dessa forma, percebemos a

importância de cada uma das retomadas e do papel que elas assumem no objetivo comunicativo do agente-produtor.

**Quadro 16 - Cadeia anafórica referente ao segmento B do texto 13\_E\_1**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração de linguística
Algumas coisas	Morningstar e Boca A comida Burgers vegetarians	Infiel/infiel	Nome
	Meu notebook Notebook	Infiel/fiel	Det+nome/nome
	A musica de Erykan O CD Badu e Lauryn Hill	Infiel/infiel	Det+nome +mod/det+nome
	Authentica molho de pimenta	Infiel	

Essa cadeia anafórica, que podemos localizar no nível macroestrutural do texto como pertencendo ao segundo segmento da produção do estudante, apresenta algumas peculiaridades. Entre elas, podemos destacar a introdução de um subtema no texto a partir do SN *algumas coisas*. O núcleo desse SN pertence, segundo uma classificação proposta por Halliday e Hasan (1976), à categoria dos **nomes gerais**. Entre as unidades lexicais desse grupo podemos ter o SN **coisa, humano, lugar**. Para os autores, essa classificação é necessária, pois eles desempenham um papel importante na dinâmica textual. Nesse texto, de acordo com os conhecimentos do agente-produtor, desempenha um papel de resumir uma série de elementos que pertencem a campos semânticos diferentes, como música, comida e eletrônicos. Esses campos semânticos vão sendo construídos e retomados ao longo desse segmento, ao ser usados os SN mais específicos e retomados por outro mais genérico. Essa operação é importante na manutenção do tema e na progressão do texto. Assim, o agente-produtor como forma de resumir ou condensar seu enunciado a seguir faz uso dessa palavra. É importante notar que os elementos dessa cadeia anafórica colocam em evidência os conhecimentos partilhados entre os interlocutores, pois se referem a produtos culturais do país de origem do agente-produtor, lembrando que o *e-mail* é endereçado a um amigo (a) do país de origem. Assim, o agente-produtor provavelmente se sente mais confortável em enunciar sobre algo e a alguém que lhes são familiares, embora seja em uma língua estrangeira em processo de aprendizagem.

Com a introdução do SN indefinido **algumas coisas**, o agente-produtor mostra que pretende em seguida fazer uma enumeração, especificando, na sequência do texto, daquilo que ele sente falta. A escolha desse item lexical talvez esteja associada a pouca familiaridade do agente-produtor com o vocabulário da língua portuguesa. Na sequência, ele

introduz *morningstar* e *Boca Burgers* para textualizar “as coisas” das quais ele sente falta. Em seguida, o agente-produtor especifica do que se tratam esses dois nomes, quando ele introduz o SN *a comida de “vegetarians”*. Ao introduzir os dois nomes, o agente-produtor já levou em consideração as informações compartilhadas com o seu destinatário, pois possuem, pelo menos parcialmente, os mesmos conhecimentos culturais. Percebemos como o agente-produtor consegue dar progressão ao texto com a variedade de formas linguísticas utilizadas. Embora notemos que o agente-produtor pareça não dominar algumas estruturas da língua alvo, isso sugere que ou o agente-produtor tem pouco conhecimento de elementos estruturais do português, ou a dificuldade está relacionada à distância tipológica entre o português e o inglês – língua materna do agente-produtor.

Nesse segmento temático, o agente-produtor encaixa outro subtema no tema precedente do SN *algumas coisas*. Assim, temos a cadeia anafórica que desenvolve o subtema sobre dispositivos eletrônicos. Essa cadeia anafórica é introduzida pelo SN *meu notebook*, que em seguida é retomado por uma anáfora fiel através do SN *notebook*. Todavia, os dois fazem referência a objetos diferentes: no primeiro, há uma referência específica que é compartilhada pelos coenunciadores; e no segundo, há uma referência ao conjunto de elementos da classe. Alguns elementos estruturais afetam o sentido do texto, mas trataremos deste em outra mais tarde.

Outro subtema desenvolvido dentro do segmento B está relacionado ao campo semântico música. Para textualizar sobre essa, ele introduz o SN definido *a musica de Erykan Badu e Lauryn Hill*. Percebemos que, nesse caso, o agente-produtor utiliza o artigo definido, indicando que a música, a qual faz referência, é um conhecimento cultural compartilhado com o seu destinatário. Quanto aos aspectos estruturais, o agente-produtor usa a estrutura do português com bastante propriedade nesse caso, utilizando-se de um determinante definido favorecido pelo nome sucedido de complemento nominal (APOTHÉLOZ; CHANET, 2003). Em seguida, há a continuidade desse subtema – a música – com a introdução do SN definido *o CD*. No caso do uso da configuração linguística desse SN, leva-nos a seguinte hipótese: o agente-produtor dispõe de um CD específico dos artistas nomeados na última cadeia anafórica, do qual o receptor tem conhecimento. O uso desse item lexical é responsável pela continuidade temática desse subtema. A retomada por um SN definido - *o CD* - remete a música de **Erykan Badu** e **Lauryn Hill**, presente no cotexto anterior, e ativa a memória discursiva do receptor, que, provavelmente, partilha de conhecimentos socioculturais. Nesse caso, Adam (2011) nomeia esse tipo de anáfora de associativa. Dessa forma, esse mecanismo de textualização leva em consideração a importância dos parâmetros sociosubjetivos do

momento interacional, implicando na forma de textualizar a partir de quem e para que escreve.

Por último, dentro desse segmento ainda podemos considerar a introdução do SN *authentic molho de pimenta tema*. O agente-produtor retoma o tema da comida colocada no início da primeira cadeia anafórica desse segmento, através do SN *authentic molho de pimenta*. Com a introdução desse SN, o agente-produtor provoca certa descontinuidade, pois o texto apresenta algumas sequências deslocadas que são responsáveis pela ruptura e quebra da continuidade do texto, tornando-o fragmentado.

Na última sequência, não elaboramos um quadro esquemático, tendo em vista que há muitos subtemas colocados em um pequeno trecho do texto. Contudo, percebemos que alguns SN parecem retomar ou fazer referência a outros SN colocados nas cadeias anafóricas precedentes. Podemos citar, por exemplo, o SN *praia*, que, provavelmente, o agente-produtor associe a **Fortaleza**, o SN *portuguese* deve está associado ao Brasil - por ser a língua falada nesse país. Essas retomadas têm papel importante para a manutenção do conteúdo temático. Elas indicam também, que os conhecimentos que o agente-produtor tem do contexto mais amplo no qual está inserido - encontra-se no Brasil, na cidade Fortaleza - influenciam na textualização do conteúdo temático.

Outro SN nos chama a atenção - *uma coisa* - indicando mais uma vez o uso de um nome geral, não para enumerar diferentes elementos, mas para introduzir um conselho semiotizado em um enunciado *pode vir com ropas barrato, e muito cara em Brazil*. Nesse trecho, podemos perceber as representações que o agente-produtor constrói de suas vivências no Brasil, como acontece ao longo do texto.

### ***5.3.4 Síntese da análise dos elementos de coesão nominal referentes aos textos da primeira produção***

Os textos dos agentes-produtor têm características semelhantes e diferentes. Há semelhanças quanto aos elementos que demonstram as capacidades de ação em relação ao gênero textual. Os agentes-produtores mobilizam representações sócio-historicamente construídas ao longo de suas experiências. Alguns elementos presentes na materialidade do texto convergem para revelar que esses estudantes já desenvolveram capacidades de ação em relação ao gênero *e-mail* pessoal. Inferimos que esse gênero deve fazer parte das trocas verbais desses estudantes, dada à situação de utilização desse gênero na atualidade. Isso é perceptível no uso dos elementos próprios da enunciação e dos interlocutores, que no caso da

língua portuguesa esse já é mais um conhecimento linguístico já aprendido pelo estudante de PLE como os pronomes: **eu**,  **você**,  **aqui** e o  **uso do tempo presente**. Esse tipo de conhecimento do gênero textual, acreditamos, não foi adquirido apenas com o curso de português realizado por esses estudantes, já faz parte das representações deles ao longo de um processo a partir das práticas sociais nas quais estão envolvidos que exigem, em algum momento, um posicionamento dos atores que medeiam essas relações sociais através das interações sociais e principalmente dos gêneros textuais. No quadro abaixo podemos sintetizar algumas particularidades dos textos quanto às unidades linguísticas de composição de uma cadeia anafórica.

Quadro 17 - Síntese dos mecanismos de coesão nominal utilizados pelos estudantes

Tipo/categoria		07_A_1	09_F_1	13_E_1
AP		<i>Cerveja Hefeweizen</i> → <i>qual</i>	<i>aeroporto</i> → <i>deste</i>	<i>Brazil</i> → <i>aqui</i>
Anáfora Nominal	Anáfora	<i>Fortaleza</i> → <i>o bairro</i>	<i>O Brasil</i> → <i>na região do Ceará</i>	<i>Música de Erykan...</i> → <i>o CD</i>
	Associativa	<i>Meirelles</i>		
	Anáfora	<i>Cerveja</i>	<i>Fortaleza</i> → <i>Fortaleza</i>	<i>Brazil</i> → <i>Brazil</i>
	Fiel	<i>Hefeweizen</i> → <i>cerveja alemã</i>		
	Anáfora	<i>Um pedido</i> → <i>leva uma Comida</i>		<i>Morningstar e Boca</i>
	Infiel	<i>garrafa de cerveja Hefeweizen</i>	<i>francesa</i> → <i>saussisson</i>	<i>Burgers</i> → <i>a comida de "vegetarians"</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas diferenças nas cadeias anafóricas construídas pelo agente-produtor nos textos supra-analisados, provavelmente estão relacionadas às representações das quais os estudantes dispõem para semiotizar um conteúdo temático em produção textual em língua estrangeira. Essas representações podem ser do mundo objetivo, subjetivo e social. Assim, cada um desses estudantes tiveram contatos com representações construídas socialmente em um determinado contexto. Isso perpassa, portanto, os campos de cada conhecimento acumulado pelo agente- produtor.

Percebemos algumas semelhanças quanto ao conteúdo temático semiotizado nas três produções em análise, como o estabelecimento de cadeias anafóricas que destacam e particularizam o espaço geográfico no qual se encontra o agente-produtor. Outras são bastante diferentes como, principalmente, em relação aos gostos pessoais. Entram na composição

dessas cadeias os conhecimentos culturais de cada agente-produtor e de seu destinatário, fazendo com que apresente maneiras particulares de cada sujeito aprendiz.

As representações sobre os objetos que vão sendo construídos ao longo do texto, destacam-se como parte do repertório já adquirido pelos agentes-produtores sobre o Brasil, o estado e a cidade onde se encontram.

A repetição do mesmo sintagma nominal nas retomadas, por isso chamada de anáforas fiéis, mostra a manutenção temática do texto como forma de reiterar e enfatizar sobre aquilo que o agente-produtor do texto quer mostrar. Esse recurso está presente em todas as produções textuais. Além disso, o uso de anáforas fiéis está ligado ao subtema sobre a localização geográfica na qual estão inseridos. Provavelmente, o agente-produtor do texto utilize esse recurso de maneira a produzir um efeito de estilo em seu texto, no entanto, uma repetição sem essa função pode produzir outro efeito e acarretar falta de progressão temática.

Como fator determinante na textualização, é importante ver como se faz progredir a temática de um texto através dos mecanismos mobilizados pelo agente-produtor. Para isso, é necessário que determinado agente empregue, ao longo de seu texto, um leque bastante variado disponível na língua alvo que pode contribuir para estabelecer as diferentes formas de retomada de uma unidade fonte e que também contribui para que o texto torne-se mais informativo.

Os dados resumidos ou exemplificados no **Quadro 17** revelam uma visão do que acontece nas formas de retomadas desses estudantes. Eles são capazes de mobilizar conhecimentos da língua alvo para construir ou retomar elementos do cotexto que tem uma determinada implicação dos fatores externos a esse cotexto, como podemos perceber na síntese das anáforas infiéis que aparecem em todos os textos. A ocorrência delas está relacionada a elementos da cultura do país de origem dos estudantes.

Podemos associar algumas das questões levantadas acima ao perfil do estudante de PLE, pois estão no nível avançado, já estudaram Português por no mínimo um ano, estão em situação de imersão – esse fato, acreditamos, contribui para a aquisição de vocabulário e das estruturas gramaticais por estar em contato direto com a língua alvo nas diferentes atividades sociais; são estudantes do nível superior – supomos desse fato já terem desenvolvidos capacidades de linguagem em relação ao texto escrito em língua materna e isso facilita o processo com a escrita em língua estrangeira (HYLAND, 2003). Além disso, outro fator que pode influenciar e até determinar essa capacidade é o conhecimento que os estudantes têm de outras línguas.

Nosso próximo texto a ser analisado diz respeito às atividades organizadas no decorrer do curso e que teve como ponto de partida o trabalho realizado de leitura e interpretação prévia do gênero artigo de opinião. Vale salientar que não nos detemos nas características desse gênero, por não ser o objetivo do nosso trabalho. Fazemos sempre essa menção por ser o viés de abordagem do ensino e aprendizagem de língua utilizado no curso de PLE, pois se acredita que é através de gêneros de textos que interagimos socialmente. A representação de um gênero que um determinado agente-produtor faz, também pode influenciar as escolhas linguísticas realizadas por ele, e, junto com outros fatores, incide na construção de cadeias anafóricas e na forma de organizar essas cadeias.

#### **5.4 Descrição do contexto de produção do gênero artigo de opinião**

Como na proposta 01 de produção de texto, o contexto de produção no qual o produtor se encontra é uma sala de aula na UFC, realizando as atividades propostas no curso de PLE. Tal proposta de produção tem por objetivo mobilizar no estudante, primeiramente, a capacidade de ação dele. Para isso, ele utiliza as representações coletivas e, em seguida, suas representações individuais, uma vez que uma ação de linguagem é individual (BRONCKART, 1999). Essa ação de linguagem influencia as escolhas linguísticas desse agente-produtor.

De acordo com essa proposta, nós podemos descrever da seguinte maneira as possíveis representações do contexto de produção desse texto:

a) O contexto físico: um estudante de PLE encontra-se em uma sala de aula da UFC e está diante de um professor de PLE, que será o receptor real do texto que será produzido por ele. Ele dispõe de 1 hora e 30 minutos, aproximadamente, para escrever o seu texto e entregá-lo ao professor. Nesse contexto, há também outros estudantes da turma que se encontram na mesma situação que ele.

b) O contexto sociossubjetivo: o agente-produtor deve assumir o papel social de um articulista, que deverá escrever um artigo para uma revista que é famosa no campo da música (*Rolling Stone*). Os seus destinatários estão ausentes e devem desempenhar o papel de alguém interessado em música e nos debates em volta das tendências da música brasileira. O objetivo do agente-produtor é dar a sua opinião sobre uma das manifestações culturais do Brasil tão presente e diversificada - a música. Além disso, a proposta, na realidade, requer que o agente-produtor demonstre que domina algumas capacidades linguísticas em PLE.

c) Os conhecimentos disponíveis no agente-produtor: o conteúdo temático a ser mobilizado pelo agente-produtor, como já foi mencionado acima, deve estar relacionado à área da música brasileira e à influência dela na vida das pessoas. Além disso, o agente-produtor precisa mobilizar conhecimentos sobre o gênero textual artigo de opinião. Diferentemente do *e-mail*, os estudantes parecem não disponibilizar de conhecimentos suficientes sobre esse gênero, pelo menos quando se pede que escreva um texto em PLE. Isso é revelado pela forma como os estudantes se colocam diante do conteúdo temático e das unidades linguísticas realizadas para textualizar esse conteúdo.

## **5.5 Análise qualitativa dos mecanismos de coesão nominal – produção 02**

A segunda proposta da qual se originaram as produções de texto que iremos analisar foi a escrita de um artigo de opinião sobre as tendências atuais da música brasileira.

### ***5.5.1 Análise das cadeias anafóricas do texto 07\_A\_02***

Embora nosso trabalho não esteja focado no processo de produção do texto escrito, mas no produto desse processo presente nos e pelos textos, demos preferência por analisar os textos dos mesmos estudantes – motivos já elucidados no capítulo da metodologia – de acordo com as propostas de produção textual apresentadas pelo professor do curso. Dessa forma, poderemos perceber como um agente-produtor se comporta diante de um determinado conteúdo temático e de o segundo texto produzido pela estudante aprendiz já fazer parte de um determinado processo de aprendizagem em português.

O texto 07\_A\_2 apresenta, quanto ao seu aspecto estrutural, certa organização em parágrafos, pelo menos, visivelmente delimitado com mais marcas de delimitação destes em relação ao primeiro texto produzido por essa estudante. Como podemos perceber no texto que foi transcrito tal e qual produzido pela estudante.

Texto da estudante 07\_A\_2

### A música brasileira

Como **o Brasil** é um país com uma cultura, que tem as suas origens na América, África, Europa e também na Ásia, também é **a música** do país. A MPB fundamenta sua origem no encontro das ideias indígenas, europeias e africanas.

Brasil é um país muito grande e então não causa surpresa a que há tantos **estilos musiciais diferentes**. **O samba** é muito famoso e todo mundo pensa em Brasil enquanto pensando em **samba**. **O samba** não é **um estilo novo**, na verdade {} já existe para alguns anos, mas ainda é **um estilo** atual, que **as pessoas** escutam **no Brasil** inteiro. No Sul **do Brasil** também há as músicas dos gaúchos, que foi influenciado pelas músicas europeias antigas p.e. da Alemanha, da França ou da Itália. Mas precisamos saber que **esse estilo do música** só é popular no sul do país.

Há muitas pessoas que acham que a maneira da música do sul é muito parecido com a cultura da Argentina, do Uruguai ou do Paraguai.

No **Nordeste** do país **o Forró** é muito popular e a dança também. **A dança de Forró** pode ser devagar ou rápido as pessoas usam para expressar os seus sentimentos. Todas as gerações gostam de **Forró**, então também é um modo para conectar as gerações.

**Isso** só foi uma impressão pequena dos tipos diferentes da música brasileira na verdade há muitas mais, quase todo estado tem a sua própria música.

Na minha opinião, essa diversidade na cultura brasileira que se expressa **na música** é uma coisa única e valiosa que só pode existir num país, que tem tantas relações nas outras nações do mundo na sua história.

O texto apresenta alguns elementos do artigo de opinião. Diferentemente do primeiro texto, há poucas marcas linguísticas que remetem aos sujeitos da interação verbal. O agente-produtor mobiliza um conteúdo temático ora distante, ora próximo aos parâmetros físicos da ação de linguagem. Para expressar e implicar-se no texto, o agente-produtor usa os seguintes elementos linguísticos: **foi uma impressão pequena** – aqui parece que ele quis dizer uma **pequena impressão que tive**; e elementos linguístico-discursivos que articula o ponto de vista do agente-produtor, como **na minha opinião**. Elencamos esses elementos para situar o gênero – artigo de opinião – e a capacidade de ação que esse aprendiz de PLE consegue mobilizar para materializar uma ação de linguagem, mas enfatizamos que esse não é o nosso foco. A seguir faremos a segmentação temática do texto seguindo as cadeias anafóricas desenvolvidas por esse agente-produtor que textualizaremos em forma de resumo dos segmentos que entram na composição do plano geral do texto.

Quadro 18 - Plano geral do texto 07\_A\_2

Segmentos	Temas/subtemas abordados em cada segmento
Segmento A	Introdução ao conteúdo temático - origem da <b>música brasileira</b> compreendendo o primeiro parágrafo.
Segmento B	Introdução a um estilo musical brasileiro – <b>o samba</b> – segundo parágrafo.
Segmento C	Referência à <b>música do sul do Brasil</b> – final do segundo parágrafo e terceiro parágrafo.
Segmento D	Referência à <b>música nordestina</b> – quarto parágrafo.
Segmento E	Síntese das impressões do agente-produtor retomando <b>a cultura e a música brasileira</b> – quinto e sexto parágrafo.

Como percebemos pela organização temática, para se colocar diante de seu leitor, o agente-produtor no papel de articulista mobiliza diferentes conhecimentos sobre a música de algumas regiões brasileiras – embora não faça referência a todas – demonstrando que dispõe de diferentes conhecimentos sobre esse tema. Alguns elementos desse conteúdo temático foram trabalhados durante as aulas de PLE, mas acreditamos que outros conhecimentos implicados no texto foram adquiridos em diferentes práticas sociais desses estudantes.

Estruturalmente, o texto apresenta 06 parágrafos, mas a partir da segmentação temática podemos perceber que ele apresenta apenas 05 segmentos. Dois parágrafos definidos pelo agente-produtor apresenta um mesmo subtema. Todavia, há um parágrafo que apresenta dois subtemas e outro tem continuidade no parágrafo seguinte. Veremos a seguir que essa segmentação está relacionada com as principais cadeias anafóricas.

A seguir elaboramos os quadros com as cadeias anafóricas do texto.

Quadro 19 - Cadeia anafórica relacionada ao SN Brasil

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>O Brasil</b>	Um país	Anáfora infiel	Det+ nome
	O país	Anáfora infiel	Mod+nome
	Brasil	Anáfora fiel	Nome
	Um país	Anáfora infiel	Det+nome
	Brasil	Anáfora fiel	Det+nome
	No Brasil inteiro	Anáfora fiel	Det+ nome + mod.
	Do Brasil	Anáfora fiel	Det+Nome
	Do país	Anáfora infiel	Det+nome
	Do país	Anáfora infiel	Det+nome
	Num país	Anáfora infiel	
	Que	Anáfora pronominal fiel	Pronome relativo
	Sua história	Anáfora pronominal	Pronome possessivo

Essa cadeia anafórica é bastante extensa com várias retomadas ao longo do texto, e, dessa forma, atravessa todas as sequências temáticas. Ela é composta tanto por anáforas pronominais - como a retomada do SN **Brasil** pelo pronome possessivo **sua** e pelo pronome relativo **que** - embora sejam poucas ocorrências - quanto por anáforas nominais - como as retomadas pelo SN **Brasil** e pelo SN definido **o país**. Essas retomadas acontecem em todos segmentos temáticos do textos, deixando transparecer a organização temática e a manutenção desta de acordo com os conhecimentos do agente-produtor. A construção dessa cadeia anafórica chama atenção em relação às formas de retomadas que são realizadas de duas maneiras - ou é retomada pelo SN - definido ou desprovido de artigo definido **Brasil**, ou pelo SN indefinido e/ou definido **um país/ o país**, que configura em anáfora infiel (ADAM, 2011). Podemos dizer que esse tipo de retomada se configura como substituição lexical por hiperônimo, pois diz respeito à classe a qual o objeto de retomada pertence. Isso nos leva a perceber que talvez fosse desnecessário realizar tantas retomadas, embora importantes para a manutenção de parte do tema do texto.

No início o agente-produtor introduz o SN definido **o Brasil**, sinalizando que conhece as formas de introduzir uma unidade fonte de uma cadeia anafórica em um texto escrito em português, quando se trata de referente único – nesse caso cada país tem um nome que o singulariza e é constituído na memória discursiva dos interlocutores como referente

único. Isso demonstra que o agente-produtor tem capacidades linguísticas na língua alvo que, provavelmente, não foi desenvolvida apenas nessa língua, mas deve ter sido um conhecimento adquirido na língua materna. Esse é um conhecimento disponível nos sujeitos envolvidos na interação, ou seja, entre agente-produtor e os potenciais receptores - os leitores da revista **Rolling Stone**.

Em seguida, o agente-produtor retoma o SN **o Brasil** pelo SN indefinido **um país**, como forma de singularizar mais o tema sobre o qual irá enunciar e de definir um aspecto peculiar a esse país. Outra operação particular realizada pelo agente-produtor é na continuidade dessa cadeia anafórica através da substituição do SN **Brasil** por um hiperônimo **país**, referindo-se a um elemento de um determinado conjunto, nesse caso, tem a repetição do mesmo item lexical, embora com base semântica diferente dentro do texto. No entanto, o agente-produtor parece não perceber as implicações semânticas colocadas por essa retomada seguida do artigo definido como se o país ainda não tivesse sido citado no contexto.

Algumas retomadas, a nosso ver, parecem desnecessárias, como **do Brasil** no SN **o Sul do Brasil**, pois os coenunciadores já sabem, a partir das colocações iniciais do agente-produtor, que se trata da música do Brasil, isso é perceptível desde o início. Talvez, o agente-produtor se comporta assim para demonstrar ênfase sobre o seu objeto do dizer, ou seja, como forma de manter o tema do texto. Essa cadeia anafórica é importante, pois mantém o tema geral de acordo com a proposta de produção de texto a qual foi submetido.

**Quadro 20 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 07\_A\_02**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>A música brasileira</b>	A música do país	Anáfora fiel	Det+nom+mod
	A MPB	Anáfora fiel	Det+nom
	Sua origem	Anáfora nominal	Pronome possessivo + nome
	Da música brasileira	Anáfora fiel	Det+nom+mod
	Na música	Anáfora fiel	Det+nome

A segunda cadeia anafórica estabelecida no texto – esquematizada no quadro 19 – está relacionada à sequência temática sobre a música brasileira atendendo, dessa forma, a proposta de produção de texto, ou seja, estabelece a delimitação do tema sobre o Brasil. Nesse caso, o agente-produtor organiza seus conhecimentos sobre esse aspecto da cultura brasileira.

A unidade fonte de significação é introduzida pelo SN definido **a música brasileira** no título do texto. Essa operação linguística demonstra que o tema a ser semiotizado já faz parte dos conhecimentos culturais desse agente e também dos seus receptores. Além disso, ele reconhece que é um aspecto da cultura do país no qual se encontra. Outro aspecto que provavelmente tenha influenciado essa escolha linguística tenha sido o enunciado da proposta da produção de texto.

Essa cadeia anafórica é composta por retomadas através de anáforas fiéis e infíeis, além da anáfora nominal seguida do pronome possessivo **sua** no SN **sua origem**. A maioria das anáforas fiéis apresenta um núcleo comum - música - embora varie nos elementos responsáveis pela caracterização desse núcleo, intercalando o adjetivo pátrio com a expressão adjetival.

A primeira retomada dessa unidade fonte de significação é realizada pelo SN **a música do país**. Em seguida, pelo SN definido **A MPB**, com essa retomada, o agente-produtor parece categorizar toda e qualquer música brasileira como MPB. Essa operação nos faz inferir que o agente ainda não tem representações suficientes sobre a música brasileira para perceber que a MPB não pode ser retomada como a música do Brasil, mas como parte de um estilo musical brasileiro. Assim, a introdução desse SN na primeira sequência do texto nos faz inferir que o agente-produtor a trata como categoria geral da música brasileira. Isso se torna mais evidente quando há a introdução do SN **estilos musicais**, desencadeando uma nova cadeia anafórica tematizada ao longo do texto com as retomadas dos diferentes estilos e não mais retomará o SN **MPB**. Dessa forma, percebemos a importância dos conhecimentos culturais de temas de uma determinada cultura. Isso, como podemos perceber, influencia diretamente nas escolhas e na construção da planificação do conteúdo temático.

**Quadro 21 - Cadeia anafórica relacionada ao subtema estilos musicais brasileiros**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Estilos musicais diferentes</b>	O samba	Anáfora infiel	Det+nome
	As músicas dos gaúchos	Anáfora infiel	Det+nome+mod
	O Forró	Anáfora infiel	Det+nome

Outra cadeia anafórica parece ser mais complexa e articula outras subsequências temáticas, de acordo com as preferências do agente-produtor do texto sobre os estilos de músicas presentes na cultura brasileira. Elas também têm a função de colocar em evidência as

preferências pessoais do agente-produtor e como se trata de texto – pelo menos colocado de acordo com a proposta – opinativo, deixam explícitas as escolhas desse agente-produtor.

Com a introdução dos estilos musicais brasileiros, é uma introdução por uma generalização, operada a partir da representação de que a música brasileira é diversificada, e, a partir, daí desenvolver os diferentes estilos dessa música, isso já é sinalizado no início do texto quando o agente-produtor enuncia as diferentes culturas que participam da cultura brasileira. Assim, há introdução de um termo geral hiperônimo com o SN **estilos musicais diferentes** que será retomado por SN definidos que especificará cada um desses estilos. Assim, ele o retoma com os SN definidos **O samba, as músicas dos gaúchos e o forró**. Essas retomadas evidenciam, provavelmente, os conhecimentos partilhados entre o agente-produtor e seus potenciais receptores.

A introdução do SN **as músicas dos gaúchos** nos chama a atenção, pois parece que o agente-produtor sabe que existe uma música que é própria do Sul, mas não dispõe de uma unidade lexical que sintetize esse estilo como o faz com os outros dois: **o Samba e o Forró**, um nome específico desse estilo musical brasileiro; usa, assim, as possibilidades que a língua oferece para referir-se a um determinado conteúdo temático. Podemos inferir, também, que a opção por utilizar como conteúdo referencial *o samba* tem origem em conhecimentos construídos sócio-historicamente pelo agente-produtor inferível a partir do enunciado **é famoso em todo mundo**.

A introdução do SN **forró**, provavelmente, está relacionada às situações mais próximas do contexto físico no qual se encontra no momento, o que deve ter influenciado a tematização desse conhecimento pela proximidade com a cultura local – encontra-se no Ceará.

**Quadro 22 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 07\_F\_2**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>O samba</b>	Samba	Anáfora fiel	Nom
	O samba	Anáfora fiel	Det+nom
	Elipse		∅
	Um estilo novo	Anáfora infiel	Det+nom+mod
	Um estilo atual	Anáfora infiel	Det+nom+mod

O subtema relacionado aos estilos musicais brasileiros é desenvolvido em outra cadeia anafórica a partir do SN **estilo brasileiro** sem marcação de definição. A cadeia anafórica é construída a partir das representações do agente-produtor em relação a esse subtema dentro do tema mais amplo **música brasileira**. Em relação ao **samba**, a primeira retomada é realizada pelo mesmo item lexical **samba**, mas com um sentido genérico desse estilo musical e não necessariamente é o estilo que faz parte específica da cultura brasileira, mantendo apenas uma relação de proximidade entre essas duas ocorrências do item lexical. Assim o agente-produtor parece colocar em interface que **esse estilo** há em outras culturas, mas ele é característico do **Brasil**. Em seguida há uma retomada do SN **O samba** por uma elipse.

Na sequência, as retomadas do SN definido **o samba** são realizadas pelo SN indefinido e descritivo **um estilo novo** e **um estilo atual**. Essas duas retomadas mostram como colocado na última cadeia anafórica, que é um estilo de música brasileira. Os modificadores novo e atual são utilizados para caracterizar na visão do agente-produtor **o samba**. O primeiro é utilizado para dizer que esse estilo tem uma determinada história ao longo dos anos, já o segundo para mostrar que ele ainda hoje caracteriza a imagem que se tem do Brasil em outras culturas, permanecendo atual.

**Quadro 23 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento C do texto 07\_A\_2**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo anáfora	de	Configuração linguística
<b>As músicas dos gaúchos</b>	Que	Anáfora pronominal		Pron. Relativo
	Esse estilo de música	Anáfora infiel		Det+nom+mod.

A outra cadeia coesiva que se originou a partir da segunda acima analisada está relacionada a outro estilo de música brasileira que é categorizada pelo agente-produtor, através do SN definido **as músicas dos gaúchos**, para tratar da música produzida no Sul do Brasil. Ela é composta por anáfora pronominal com o uso da unidade linguística **que**. Além da retomada por anáfora nominal através de um hiperônimo **esse estilo de música**. Outra característica desse SN é o uso do pronome demonstrativo **esse**, que aponta para um elemento presente no cotexto anterior. A pequena extensão dessa cadeia anafórica sugere, provavelmente, que o agente-produtor não tenha muitos conhecimentos sobre a música produzida nessa região do país.

**Quadro 24 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento D do texto 07\_A\_2**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo anáfora	de	Configuração linguística
<b>O forró</b>	A dança de forró	Anáfora infiel		Det+nom+mod.
	De forró	Anáfora fiel		Nom

Outra cadeia anafórica que podemos fazer referência e apresenta dados importantes para a construção do sentido do texto, através das representações do agente-produtor, como já afirmamos acima, é que se desenvolve em torno do estilo de música brasileira **forró**. Ela é introduzida pelo SN definido **o forró**. O uso do artigo definido na introdução de uma unidade fonte evidencia que o agente-produtor mobiliza conhecimentos que fazem parte dos conhecimentos partilhados entre ele e o potencial receptor. Nessa cadeia anafórica, o agente-produtor também coloca em interface os conhecimentos sobre a cultura cearense em volta da dança e do estilo musical forró. Nas representações coletivas sobre o forró, a unidade lexical forró apresenta plurissignificação: pode ser o estilo, a dança e até mesmo a festa. Dessa forma, o agente-produtor o categoriza como estilo e como uma dança.

Alguns elementos não desencadeiam uma cadeia anafórica mais densa, mas exercem papel importante e diz muito sobre os conhecimentos linguísticos da língua alvo pelo estudante. Podemos destacar o pronome demonstrativo **Isso**, que exerce o papel de reorganizador do texto e resumidor de tudo que foi dito antes sobre a música brasileira. Nesse caso, o conhecimento sobre as funções que esse tipo de retomada, ou segundo Adam (2011), de anáfora resumitiva assume na textura do texto. Ainda em relação a essa função de resumir retomar ou mesmo mostrar o ponto de vista assumido pelo agente-produtor no SN demonstrativo, em **essa diversidade na cultura brasileira** remete aos conhecimentos por ele construídos coletivamente. A textualização dos subtemas que emergem do tema geral do texto demonstra as representações que o estudante construiu em torno de um dado elemento da cultura brasileira.

### **5.5.2 Análise das cadeias anafóricas do texto 09\_F\_02**

O segundo texto que pertence ao artigo de opinião, diz respeito à mesma temática, além de ter sido produzido na mesma situação de produção em relação aos parâmetros físicos. Quanto ao papel dos sujeitos subjetivos não podemos dizer a mesma coisa. As cadeias anafóricas construídas a partir desse tema demonstram quais são as representações que esse

estudante possui sobre os usos das unidades léxico-linguísticas. Cada uma apresenta peculiaridades que são passíveis de análise, revelando o perfil sócio-histórico desse estudante.

**A música popular brasileira** tais que **o forró, o samba** ficaram popular de maneira intergeracional **na década atual**. Tão **os jovens** que os mais velhos podem dançar sobre **essas músicas**. **A MPB é uma música** que junta **o povo brasileiro** é que for partida duma **cultura nacional** comuna.

Hoje, tem **artistas brasileiros** conhecidos no mundo inteiro. **A linda Vanessa da Mata** a encontrou **um grande sucesso eternacional** com seu **“duo”** com Bem Harpe a canção “Boa sorte”. Também, **as bandas de reggae** tais que **natiruts** é muito apreciado et reconecido no campo reggae. **Eles** são a “voz do povo”, **que cantam mensagens de paz** e que revendica **a liberdade de expressão**.

O que eu gosto com **essa banda** é o lado positivo e otimista **nas canções deles**.

Eu também gosto do cantor de rap **Gabriel o pensador** por que leva ideas em favor **do povo** e problemas cotidianos e políticos que existem **no Brasil**.

No entanto, eu não gosto **das músicas brasileiras** tais que **Michele Telo**, o Naldo, por que, **as letras** não têm senso e a qualidade musical é baixa.

O texto produzido pela estudante apresenta algumas características estruturais de um artigo de opinião. Podemos apontar alguns elementos que podem ser indício desse gênero, como por exemplo, o uso da primeira pessoa através dos pronomes – **eu**; do uso dos verbos de primeira pessoa – **gosto**; expressões que remetem a um posicionamento axiológico por parte do agente-produtor **qualidade musical baixa**. A partir desses índices, podemos perceber que o estudante aprendiz já possui ou desenvolveu ao longo das aulas do curso capacidades de ação em relação ao gênero por ele produzido. A partir também dos conhecimentos da produção de textos em língua materna, provavelmente, pois se trata de alunos de graduação que apresentam algumas capacidades no tratamento de um texto escrito, como a forma de organizar o conteúdo temático e de mobilizar os conhecimentos linguísticos para torná-los imprescindíveis a organização deste. Partimos, assim, para a organização dos textos em segmentação dos temas ou subtemas.

Quadro 25 - Plano geral do texto 09\_F\_2

Segmentos	Temas/subtemas abordados em cada segmento
Segmento A	Introdução ao conteúdo temático - caracterização da <b>música brasileira</b> .
Segmento B	Os artistas brasileiros com “boa música” representação do agente-produtor. (expressão da opinião do autor do texto)
Segmento C	Os artistas brasileiros de qualidade artística “baixa”.

De acordo com os segmentos temáticos, podemos perceber três subtemas dentro do tema mais global que é a música brasileira. Algumas dessas sequências apresentam a manifestação de mais de uma cadeia anafórica. Alguns elementos de capacidade de ação parecem ainda um pouco desarticulados, como a delimitação de parágrafos, que torna o texto fragmentado graficamente.

Quadro 26 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento A do texto 09\_F\_2

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>A música popular brasileira</b>	Forró	Anáfora infiel	Nome
	Samba	Anáfora infiel	Nome
	A MPB	Anáfora fiel	Det+nom.
	Uma música	Anáfora fiel	Det+nom.
	Que	Anáfora fiel	Pronome
	As músicas brasileiras	Anáfora fiel	Det+nom+mod

A principal cadeia anafórica é construída em torno do tema música brasileira. Ela é introduzida pelo do SN definido **a música popular brasileira**, demonstrando que o estudante utiliza os recursos linguísticos da língua alvo para fornecer informações sobre um tema específico. Ele é retomado pelo SN definido **o forró** e pelo SN **o samba**, como forma de exemplificar alguns estilos presentes na música brasileira dos quais fazem parte dos repertórios do agente-produtor. Depois, o agente-produtor retoma a unidade fonte dessa cadeia anafórica pelo SN definido **a MPB**, parecendo desconhecer que há um gênero chamado MPB, ou seja, que não é toda e qualquer música produzida no Brasil que pode ser considerada MPB. Por último, essa cadeia anafórica é finalizada pela retomada também por

uma anáfora fiel através do SN **as músicas brasileiras**. Essa retomada nos chama a atenção pelo fato de que o agente-produtor parece mobilizar conhecimentos enciclopédicos sobre a música brasileira, pois ele não mais usa a unidade lexical popular para indicar a música produzida por artistas com os quais não simpatiza. Além dessa característica, o agente-produtor coloca o SN **as músicas brasileiras** no plural, indicando tratar-se de uma subclasse e não mais genericamente como a música brasileira.

Dentro dessa cadeia anafórica podemos perceber a retomada dos SN **o forró** e **o samba** pelo SN demonstrativo **essas músicas**. Com o uso desse SN, o agente-produtor mostra já possuir algumas capacidades linguísticas no nível sintático de como retomar e sintetizar dois SN categorizados em uma mesma classe, reorientando, assim, a leitura do texto. O uso do pronome demonstrativo também é utilizado para encerrar essa cadeia anafórica.

Outros sintagmas nominais fazem alusão à música brasileira no primeiro parágrafo, como é o caso do SN indefinido **uma cultura nacional**. Percebemos assim, a manifestação das representações do agente-produtor em reconhecer que as manifestações musicais constituem a cultura de uma nação, conhecimento adquirido além da língua alvo.

**Quadro 27 - Cadeia anafórica relacionada ao segmento B do texto 09\_F\_2**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Artistas brasileiros</b>	A linda Vanessa da Mata	Anáfora infiel	Det+mod+nom
	As bandas de reggae	Anáfora infiel	Det+nom+mod
	Natiruts	Anáfora infiel	Nome
	Gabriel o pensador	Anáfora infiel	Nome
	O Naldo	Anáfora infiel	Det+nome
	Michele Teló	Anáfora infiel	Nome

A cadeia anafórica acima apresenta também saliência no texto na construção do agir linguageiro do agente-produtor. A partir dela, o agente-produtor se posiciona em relação à manifestação musical do Brasil, realizando assim as suas preferências, ao revelar seu ponto de vista. Essa cadeia anafórica é introduzida pelo SN definido **os artistas brasileiros**. Em seguida, como forma de especificá-la, o agente-produtor cita alguns artistas brasileiros. Esse SN, portanto, funciona como um hiperônimo. Assim, ela enumera vários nomes: **A linda Vanessa da Mata, as bandas de reggae; natiruts; Gabriel o pensador; Michel Telo; o**

**Naldo.** No entanto, pelo tratamento dado a estes dois últimos pelo agente-produtor, apresenta-se como uma forma de depreciar as músicas de alguns artistas brasileiros. Com essa enumeração de artistas, percebe-se, também, que o agente-produtor classifica com precisão e demonstra, dessa forma, dispor de representações sobre o mundo musical brasileiro, talvez, construídas antes de chegar ao Brasil.

Alguns desses elementos desencadearam outras cadeias anafóricas, como é o caso do SN definido **A linda Vanessa da mata**, na qual há a avaliação subjetiva do autor do texto, retomada na sequência do texto pelo pronome possessivo **seu “duo”**.

Já o SN definido **as bandas de reggae**, é um lexema de categoria ampla definindo uma classe de coisas nos quais se integram **outros subconjuntos**. Ele desencadeia uma cadeia anafórica a partir da especificação e exemplificação de um elemento desse conjunto com a introdução do SN **natiruts** – veremos mais especificamente adiante. Dessa forma, percebemos como um estudante de uma língua estrangeira consegue realizar operações linguísticas dentro de um determinado assunto que ele domina. Percebemos também, essa interação na rede de sentidos que vão sendo construídos nos textos, a partir dos conhecimentos do agente-produtor e das atividades languageiras nas quais ele está engajado.

**Quadro 28 - Cadeia anafórica relacionada ao SN natiruts**

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo anáfora	de	Configuração linguística
<b>Natiruts</b>	Eles	Anáfora pronominal		Pronome pessoal
	Essa banda	Anáfora infiel		Det+nom
	Deles	Anáfora pronominal		Pronome possessivo

Como afirmamos acima, o SN **natiruts** introduz uma cadeia anafórica dentro do texto. O surgimento dessa cadeia está relacionado a duas outras cadeias anafóricas introduzidas pelos SN: **a música popular brasileira**<sup>111</sup> e **artistas brasileiros**. A emergência dessa cadeia anafórica no texto mostra um ponto de vista particular do agente-produtor. Nesse caso, para expressar com mais ênfase seu ponto de vista, ela parte para valorizar a música brasileira, de suas preferências pessoais das musicais brasileiras. Ela retoma o SN **Natiruts** pelo pronome pessoal de terceira pessoa **eles**. Essa retomada indica que o agente-produtor ativa seus conhecimentos, e mesmo que se fale em retomada estrita através do pronome ou de

<sup>111</sup> Estamos utilizando o sintagma nominal completo tal qual o estudante produtor do texto o utilizou, mas ratificamos que não se trata do estilo musical que teve seu percurso histórico a partir das manifestações dos anos 70, como um movimento particular dentro da música brasileira.

co-referenciação, percebemos que, de certa maneira, há uma recategorização na memória discursiva do agente-produtor, pois ativa também no seu interlocutor que está se referindo a uma banda composta por mais de um integrante. Em seguida, a continuidade desse subtema acontece através da retomada pelo SN demonstrativo **essa banda**, indicando a reafirmação do seu ponto de vista sobre a qualidade dessa banda. E por último, para encerrar essa cadeia anafórica que dará vazão a outra, esse SN é retomado pelo pronome possessivo **deles**, fazendo, assim, mais uma vez, referência aos componentes da banda.

Outro item lexical repetido ao longo do texto: **o povo brasileiro, voz do povo e o povo**, o agente-produtor enfatiza para seu interlocutor a relação forte que existe, na visão dele, entre a música de um país e seu povo, como forma de sustentar seu argumento de que a música brasileira é parte desse povo. Esses elementos indicam que o agente-produtor vê e quer passar essa imagem de que a música brasileira é parte da cultura dos brasileiros e que, através dela, as pessoas podem manifestar-se de acordo com os pensamentos dos artistas brasileiros.

Ao longo do texto, podemos destacar a ocorrência de SN definidos **a canção e as letras** que nos chamam a atenção. Necessariamente, eles não formam uma cadeia anafórica específica, mas contribuem para reforçar o ponto de vista do agente-produtor. Esses dois sintagmas nominais, podemos dizer que são exemplos de anáforas associativas, pois são introduzidos por artigo definido<sup>112</sup> e mantêm uma relação com itens lexicais no cotexto, e ativa, a partir deles, a memória discursiva dos possíveis receptores. Assim, o SN **canções** está amparado em **natiruts** ou em **banda de reggae** e serve como continuidade e progressão do tema, além de especificar e justificar as preferências do agente-produtor. Podemos, dessa forma, inferir que o SN **as letras** também está ancorado no SN **a música brasileira** e também nos nomes dos artistas brasileiros **Michel Teló e O Naldo**. Com esse tipo de operação, o agente-produtor mostra uma tomada de posição em um determinado contexto discursivo.

### ***5.5.3 Análise das cadeias anafóricas do texto 13\_E\_02***

O último texto da segunda proposta que nós consideramos, na nossa análise, pertence a estudante americana.

---

<sup>112</sup> Há alguns estudos que contrapõem a ideia de que as anáforas associativas são sempre introduzidas por um artigo definido.

Meu opinião de **musica brasileira** é bom. Desde eu era criança, eu adorei **samba e axé**. Ainda adorei **do samba e axé**. Quando eu cheguei em **Brasil**, eu aprendi sobre a diferença **em musica**. **Algumas tipo de musicas** eu gosto e **algumas** não gosto. Eu gosto **do samba e axé** porque eu acho que eles aparecem **musica africana e latina**. Eu aproveitei que **samba e axé** são rápido e tão muita energia. Eu gosto da bossa nova também. Bossa Nova é mais lenta que Samba. Pode ser bem relaxando e as letras são linda, doce, e positiva. Hip Hop em Brasil é difícil pra mim entender, porque os rappers falam gírias. Mas gosto de Hip Hop porque eu posso sentir a musica em meu coração.

Não gosto do Forró. Forró pode ficar chato. Especialmente quando eu não estou dançando. Dançando **Forró** é fácil e divertida, mas se eu não dançar, não gosto.

Eu sei que **Brasil** tem **muitos tipos de musicas**. Eu quero conhecer mais (elipse). Eu espero que eu vou gostar **de todos**.

Estruturalmente, o texto apresenta três parágrafos, e em cada um deles há a introdução de uma cadeia anafórica, o que contribui para a organização temática dele. Quanto aos aspectos do contexto discursivo, o agente-produtor mobiliza o conjunto das unidades linguísticas que colocam em interface os sujeitos da interação verbal. Em língua portuguesa, o agente-produtor mobiliza esses conhecimentos através das marcas deixadas no texto pelas seguintes unidades: **eu**, **gosto** e **meu opinião** (*sic*). Diferentemente dos outros dois textos dessa proposta já analisados acima, esse texto apresenta muitas marcas de primeira pessoa através do pronome pessoal – **eu**, o que aproxima o texto de um relato pessoal em vez de um artigo de opinião.

**Quadro 29 - Plano geral do texto 09\_F\_2**

Segmentos	Temas/subtemas abordados em cada segmento
Segmento A	Introdução ao conteúdo temático – caracterização da <b>música brasileira</b> .
Segmento B	Os estilos musicais brasileiros.
Segmento C	Opinião final sobre a música brasileira.

Como percebemos no quadro 29, os segmentos das unidades temáticas do texto podem ser divididos em três. Isso será evidenciado nas cadeias anafóricas que verificaremos adiante. Embora o texto apresente três parágrafos e três segmentos temáticos, estas não estão diretamente relacionadas àqueles. Assim, teremos cadeias anafóricas que atravessam todos os segmentos e os parágrafos e servem como ponto de partida para outras que são essenciais para a continuidade temática do texto.

Quadro 30 - Cadeia anafórica relacionada ao subtema música brasileira

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo de anáfora	Configuração linguística
<b>Música brasileira</b>	Samba e axé	Anáfora infiel	Nome
	Alguns tipos de musica	Anáfora infiel	Det+nome+mod
	Alguns	Anáfora pronominal	Pronome indefinido
	Bossa Nova	Anáfora infiel	Nome
	Hip Hop	Anáfora infiel	Nome
	Forró	Anáfora infiel	Nome

A primeira cadeia anafórica do texto é introduzida pelo SN **musica brasileira**, como indicativo de que a proposta de produção de texto será, pelo menos em relação ao conteúdo temático, atendida. Essa cadeia anafórica representa o fio condutor do texto, a partir da qual são construídas outras cadeias anafóricas. Esse SN nominal é retomado nas demais cadeias anafóricas na introdução da unidade fonte de significação, que tem como função principal guiar o receptor sobre o ponto de vista assumido por ele em relação à música brasileira. Ele é retomado pelos SN **algumas tipos de musica** e pelo pronome indefinido **algumas**, com a função de evitar a repetição e ao mesmo tempo auxiliar na construção do ponto de vista do agente-produtor. Como parte dessa cadeia anafórica e que ao longo do texto desencadeiam outras, podemos ver que o estudante demonstra ter conhecimento, embora o apresente de maneira vaga, sobre a música. Dessa forma, ao longo do texto ele divide os estilos musicais dos quais gosta introduzido pelo SN **algumas tipo de musica**, nos quais estão inclusos os SN **samba, axé, Bossa Nova, Hip-Hop** e dos quais o agente-produtor não simpatiza, introduzido pelo pronome indefinido **algumas**, na qual o agente-produtor inclui **o forró**.

Essa cadeia anafórica, portanto, tem a função de fazer progredir o conteúdo temático do texto e, ao mesmo tempo, de mantê-lo, pois nos últimos períodos do texto ela é retomada como uma operação de linguagem feita pelo agente-produtor para enfatizar que existem no Brasil **muitos tipos de músicas** que, em seguida, é retomada por **uma elipse** e, no final, pelo pronome indefinido **todos**, retomando a música brasileira de modo geral.

Quadro 31 - Cadeia anafórica relacionada ao samba e axé

Unidade fonte	Retomada (remissão)	Tipo anáfora	de	Configuração linguística
<b>Samba e axé</b>	O samba e axé	Anáfora fiel		Det+nom
	O samba e axé	Anáfora fiel		Det+nom
	Eles	Anáfora pronominal		Pronome pessoal
	Samba	Anáfora fiel		Nome
<b>A Bossa Nova</b>	Bossa Nova	Anáfora fiel		Nome
	As letras	Anáfora associativa		Det+nom
<b>Hip Hop</b>	Os rappers	Anáfora associativa		Det+nome
	Hip Hop	Anáfora fiel		Nome
	A música	Anáfora associativa		Det+Nome
<b>O Forró</b>	Forró	Anáfora fiel		Nome
	Forró	Anáfora fiel		Nome

No caso das referências às diferentes manifestações musicais, colocamos todas em um mesmo quadro, em síntese, por apresentarem uma extensão curta – quanto aos constituintes – e por terem sido desencadeadas a partir do SN **musica brasileira**, sendo elemento fundamental para estabelecer essas cadeias anafóricas. A primeira a ser estabelecida no texto parte dos SN **samba e axé**, sem marca de definição, anunciando se tratar de categorias gerais que serão delimitadas nas retomadas seguintes com a marca de definição. Esses dois estilos musicais foram introduzidos juntos e são retomados também da mesma forma. A autora não utiliza outros recursos coesivos disponíveis na língua alvo para retomar essa unidade fonte, fazendo dessa forma algumas repetições. Além dessas repetições, o agente-produtor utiliza uma retoma pelo pronome pessoal **eles**. Por último, há a introdução do SN **samba** que retoma apenas o SN **samba** para compará-lo com outro estilo de música brasileira, evidenciando, assim, suas preferências.

A segunda cadeia anafórica que tem como fonte o SN **musica brasileira**, desenvolve-se em torno do SN **a Bossa Nova**, que é introduzida no mesmo parágrafo. Esse SN definido é retomado em seguida pelo mesmo SN, mas sem a presença do artigo definido. Nessa cadeia anafórica, ainda podemos perceber a introdução de uma unidade fonte de significação através do SN definido **as letras**. Desse SN, podemos inferir que o agente-

produtor, a partir dos conhecimentos culturais presentes em sua memória discursiva, ativa no receptor que **a bossa nova** é um estilo de música, portanto com letras.

A terceira cadeia anafórica estabelecida acima é em relação ao **hip hop** que é introduzido pelo SN **hip hop**, sem indicação de determinação diferente das cadeias anafóricas anteriores. Logo em seguida é introduzida uma unidade fonte de significação através do SN **os rappers**, indicando também que o agente-produtor faz uma inferência de acordo com a situação enunciativa e acredita, também, que seus receptores partilham dos conhecimentos de mundo de que o actante que tem sua música categorizada como Hip Hop são conhecidos como **os rappers**. Assim, o agente-produtor faz uso dos recursos linguísticos para realizar essa operação de linguagem como o uso do artigo definido como uma das características da anáfora associativa (ADAM, 2011).

A última cadeia anafórica, referente aos estilos musicais brasileiros pontuados pelo agente-produtor, tem sua origem no início do texto quando ele enuncia que não aprecia alguns estilos musicais brasileiros. Assim, ele introduz o SN **o forró** como unidade fonte que é retomada logo em seguida com duas repetições do item lexical sem o artigo definido.

Nesse texto fica evidente, pelas várias repetições das unidades fontes em uma mesma cadeia anafórica, a necessidade de desenvolvimento de capacidades linguísticas em língua portuguesa por parte do estudante. O estudante explora poucos recursos ou unidades gramaticais nas retomadas de uma unidade fonte, assim como também de unidades lexicais que poderiam auxiliar na construção do sentido do texto e da argumentação no intuito de provocar uma resposta no seu destinatário.

#### ***5.5.4 Síntese da análise da produção 02***

Percebemos que os textos que respondem a primeira proposta de produção apresentaram maior subjetividade do agente-produtor. Em todas as três produções isso ficou evidente. Quanto ao destinatário, ele é colocado ao longo do texto e com ele o agente-produtor dialoga ao mobilizar unidades linguísticas como o pronome **você**. Além dessa forma de expressar, o receptor é também visível nas formas de estabelecer as cadeias anafóricas e dos conteúdos explícitos nessas cadeias da partilha de conhecimentos sobre bens culturais comuns ao mundo deles.

Percebemos como atividades comuns que mantêm as operações linguísticas e de materializar um texto são os conhecimentos historicamente construídos. Percebendo, assim, a importância da atividade de linguagem como forma de mediação nas práticas sociais para

mostrar a representação em um determinado agente. Na análise de uma cadeia anafórica que está diretamente como uma operação de textualização de um conteúdo temático, percebemos as formações sociais implicadas nesse texto. Nos três textos, embora tenham sido produzidos na mesma situação, a forma de textualizar os conteúdos temáticos muda de acordo com as representações de cada estudante. Em todas elas percebemos a manifestação do momento discursivo e, também, provavelmente das interações nas quais se integrou durante a estadia dele no Ceará. O conhecimento sócio-historicamente construído está presente e aflora na superfície do texto. A seguir, apresentamos uma síntese das operações de coesão nominal presentes nos textos dessa segunda produção.

**Quadro 32 - Síntese das anáforas da segunda produção**

Tipo/categoria	07_A_2	09_F_2	13_E_2	
<b>AP</b>	<i>Muitas pessoas →que</i>	<i>Natiruts →Eles</i>	<i>Samba e axé →eles</i>	
<b>Anáfora Nominal</b>	Anáfora Associativa	<i>Músicas brasileiras →as letras</i>	<i>Hip-Hop → os rappers</i>	
	Anáfora Fiel	<i>O samba →o samba</i>	<i>A música brasileira →A MPB</i>	<i>Hip-Hop →Hip Hop</i>
	Anáfora Infiel	<i>O Brasil →o país</i>	<i>o forró, o samba →essas músicas</i>	<i>Algum tipo de música →samba e axé</i>

Como percebemos no Quadro 31, os estudantes são capazes de utilizar diversos mecanismos para estabelecer a coesão nominal nos textos. Eles buscam nas possibilidades dadas pela língua as diferentes formas de realizar esse movimento. Em relação às anáforas pronominais, percebemos o uso de diferentes categorias de pronomes utilizadas por esses agentes produtores como pronomes relativos e pronomes pessoais de terceira pessoa. Esses dados nos levam a concluir que esses estudantes possuem conhecimentos em relação ao uso dessas unidades linguísticas, assim como conseguem realizar operações de coesão nominal se utilizando deles.

Quanto às anáforas nominais dessa segunda produção, enquanto mecanismos de coesão, os textos apresentam variadas configurações na constituição dos SN, apresentando complexidade na constituição destes. Além disso, fato que nos chama a atenção é a presença dos conhecimentos das estudantes semiotizados nos textos. Através da constituição das cadeias anafóricas percebemos que os conhecimentos construídos por elas sobre a música no Brasil partem de um dado comum, como pudemos perceber em todos os textos, a referência ao samba – acreditamos que esse conhecimento é construído a partir das representações que o estudante estrangeiro tem do Brasil, como qualquer outro. Outro subtema comum aos textos é a referência ao forró. Sobre este, acreditamos que são representações por influência da imersão na região onde esse estilo musical brasileiro é representativo da cultura desse povo.

Além dessa constatação, cada texto também apresenta subtemas bastante particularizados e, portanto, emergem as representações individuais que, provavelmente, estão de acordo com as práticas sociais e as formas de apreender o mundo na linguagem de forma singular.

Embora tenhamos percebido que os estudantes já tenham apresentado capacidades avançadas com o texto escrito em PLE, principalmente no que diz respeito às operações de coesão nominal, encontramos nos textos alguns problemas que envolvem esse nível do texto que merece nossa atenção. A seguir trataremos desse assunto.

### **5.6 Problemas estruturais e semânticos que atingem os mecanismos de coesão no texto dos estudantes<sup>113</sup>**

Esquematizamos no quadro abaixo e tentamos classificar, de acordo com a ocorrência por nós percebida, os problemas nas retomadas de itens lexicais dentro das cadeias anafóricas que afetam a manutenção e a progressão temática. Além disso, pudemos também relacionar alguns elementos estruturais que implicam falta de consistência nas formas de introdução e retomadas de uma unidade de significação dessas cadeias.

---

<sup>113</sup> Não temos, nesse ponto, a intenção de ser exaustivos ao elencarmos os problemas com elementos linguístico-discursivos, mas sim para fins de exemplificação.

Quadro 33 - Síntese de problemas na constituição de cadeias anafóricas

Produção	Léxico/semântico	Unidade gramatical
07_A_1	Um pedido: <i>Um pedido: "...leva uma garrafa..."</i>	<i>uma garrafa de cerveja 'Hefeweizen', qual eu adoro</i>
07_A_2	<i>A maneira da musica do Sul Essa diversidade na cultura...</i>	<i>Todo mundo pensa em Brasil Brasil é um país A música do país...</i>
09_F_1	<i>Na região do Ceará</i>	<i>praia do Futuro</i>  <i>Eu sinto muita falta de comida francesa" em aeroporto</i>
09_F_2	<i>A MPB é uma música Dançar sobre essas músicas</i>	<i>No campo reggae</i>
13_E_1	<i>Estou na Fortaleza</i>	<i>A comida de vegetarians meu notebook</i>  <i>Eu gosto de Brazil... aqui Brazil O CD Estou na Fortaleza"</i>  <i>pessoas não falam "em Brazil"</i>
13_E_2	<i>Alguns tipos de musicas eu gosto e algumas não gosto.</i>  <i>Eu gosto da Bossa Nova também.</i>  <i>Não gosto do forró. Forró pode ficar chato</i>	<i>Hip Hop em Brasil</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber no quadro 33, os textos apresentam problemas variados em relação à constituição dos SN responsáveis pela introdução ou retomadas de unidades fontes dentro das cadeias anafóricas. Podemos destacar, principalmente, a ausência do artigo definido na constituição dos SN, como em “*daqui Brazil*”. Essa dificuldade com o uso dessa unidade linguística está presente em todos os textos. Esse dado nos faz inferir que o agente-produtor parece desconhecer algumas regras próprias do sistema da língua portuguesa sobre o uso dos artigos definidos. Essa unidade ganha destaque quando se trata de organizar unidades de introdução ou retomada de SN para a construção da coesão do texto. É necessário o uso de artigo definido antes de nome de países.

Essa ausência talvez seja por influência da língua materna – inglês não se usa o artigo definido antes de nomes de países. Além dessa ocorrência, há ausência do artigo definido também no SN “*peessoas não falam*”. Se considerarmos que o agente-produtor está falando de pessoas de um determinado país, portanto sabe que se trata de pessoas específicas, seria necessário o uso do artigo definido. Esse contexto exige o uso do artigo definido *as*. Ainda em relação ao uso do artigo definido, podemos perceber no SN “em aeroporto”, que o agente-produtor, parece ainda distante do contexto interacional no qual se encontra.

Em relação a problemas lexicais, destacamos o uso do vocábulo *região* no SN *região do Ceará*. Percebemos, dessa forma, que o agente-produtor talvez ainda não compartilhe do conhecimento de que o Brasil é dividido em regiões e as regiões se subdividem em estados. Assim, ao locar o estado como uma região, o agente-produtor comete uma inadequação vocabular. No entanto, talvez essa escolha lexical não provoque estranhamento maior no receptor do texto (o amigo francês), pois este pode ativar os conhecimentos sobre a geografia de seu país a qual é dividida em regiões. Por isso, é importante atentar para a mobilização dos parâmetros da ação de linguagem que são mobilizados por um agente-produtor e que, possivelmente, interfere na forma de semiotizar um conteúdo temático, embora seja necessário o agente-produtor atentar para as coerções (BRONCKART, 2005) impostas pelo gênero e pelas regras da língua alvo.

Outro dado que nos chama a atenção é a forma de retomar elementos no cotexto anterior com unidades lexicais que provocam certo estranhamento. Entre esses casos, podemos destacar o uso do SN MPB que é retomado pelo SN *uma música*. O agente-produtor utiliza o SN *música* como se fosse um estilo, sendo este mais adequado para retomar o SN MPB. Esses casos são constantes nos textos dos estudantes. Da mesma maneira, acontece com a construção – *dançar sob essas músicas* - o SN em destaque retoma nesse caso os SN *samba e forró*, indicando um problema de ordem semântico lexical.

Com essas considerações, feitas a partir dos dados analisados, percebemos que muito ainda pode ser pesquisado, sob diferentes ângulos, em produções textuais escritas em PLE. Um olhar aguçado e cuidadoso sob eles podem muito auxiliar a encontrar alternativas para o ensino e aprendizagem de PLE. O quadro das questões aqui levantadas aponta para uma diversidade de aspectos presente nesses dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou os mecanismos de coesão nominal, em produções textuais escritas por aprendizes de PLE em situação de imersão. Esses sujeitos são estudantes de mobilidade acadêmica em cursos de graduação na UFC. A escolha do nosso objeto de pesquisa surgiu a partir das atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GEPLA e das reflexões sobre o ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Elegemos, portanto, a escrita desses alunos por ser um dos focos de ensino e aprendizagem do curso no qual eles estavam matriculados.

A nossa pesquisa foi organizada também de modo a contemplar e discutir as atividades voltadas ao ensino e aprendizagem de PLE na UFC. Esse tema constitui o primeiro capítulo do nosso trabalho e tem papel importante como documentação histórica e de reflexão sobre os avanços e desafios enfrentados em mais de três décadas da presença do ensino do português como língua estrangeira. As várias iniciativas propostas apresentam diferentes objetivos e chegam aos nossos dias como uma tentativa de institucionalizar o ensino do PLE na UFC e, sobretudo, com a preocupação de formação de professores propostas pelos grupos de pesquisa GEPLA e o PLIP.

Para amparar e embasar essa pesquisa, utilizamos como arcabouço teórico pressupostos do ISD, principalmente do professor e pesquisador Jean Paul Bronckart, expoente dos pressupostos sobre os parâmetros da ação de linguagem na produção de textos tanto orais quanto escritos. Encontramos nessa teoria a base que nos serve de orientação sobre a aprendizagem de uma língua, além de contribuir para refletirmos sobre o papel que as atividades de linguagem exercem nas atividades sociais, nas quais os aprendizes estão envolvidos. Essa concepção de aprendizagem de uma língua mostra como esses parâmetros influenciam diretamente no uso efetivo que esses estudantes fazem da linguagem em situações reais. Partimos, assim, do pressuposto de que, para realizar uma interação, os aprendizes precisam organizar um determinado conteúdo temático, atendendo a uma organização de “modelos” de textos que são disponíveis no arquitexto de sua comunidade verbal.

Além da proposta do ISD, utilizamos também os fundamentos de texto propostos por Jean-Michel Adam, focando nossa análise nos mecanismos que são responsáveis pela manutenção e progressão desse conteúdo temático.

Para desenvolver nossos passos metodológicos, procuramos organizar cada etapa, de acordo com as atividades desenvolvidas no curso de PLE; em seguida, passamos as leituras

que embasaram a pesquisa e as análises realizadas. A coleta de dados foi importante para a construção do nosso capítulo de metodologia. Cada atividade desenvolvida durante o semestre do curso também nos levava a refletir, juntamente com a professora orientadora, sobre a organização dos conteúdos linguísticos e culturais que eram objeto de ensino do curso.

A partir das nossas questões de pesquisa e dos nossos objetivos, podemos chegar aos seguintes posicionamentos gerais a partir das análises:

a) Os conhecimentos temáticos das vivências são importantes para que os estudantes possam recategorizar e organizar o conteúdo temático.

b) Os textos dos estudantes apresentam bom desempenho linguístico discursivo. Em relação às escolhas lexicais, os constituintes dos SN como os modificadores apresentam certa organização e contribuem para constituir a textualidade das produções textuais.

c) Os aprendizes produtores mobilizam representações tanto individuais quanto coletivas para textualizar determinados conteúdos temáticos. Elas são vistas como as várias vozes que se imbricam em um discurso que é produzido a cada vez.

Partindo para as questões mais específicas:

1. Quais são os mecanismos de coesão nominal mais utilizados por estudantes de PLE em produções textuais escritas?

Os estudantes mobilizam recursos tanto de unidades lexicais quanto de unidades gramaticais, ou seja, fazem uso de anáforas nominais e pronominais. Para os primeiros, SN relacionados ao conteúdo a ser tematizados constituindo os de modificadores e determinantes, fazendo assim uso de conhecimentos linguísticos da língua portuguesa. Para os segundos, embora em número reduzido, eles utilizam as diversas categorias de pronomes que exercem funções anafóricas para retomar os elementos do cotexto.

2. Como estudantes de PLE, do nível avançado, organizam as cadeias anafóricas capaz de manter e fazer progredir o conteúdo temático em produções textuais em PLE?

Ao estabelecer uma cadeia anafórica com a introdução de uma unidade fonte de significação, os aprendizes mobilizam os diversos recursos para estabelecer operações de linguagem para assegurar a manutenção temática, como a repetição do mesmo item lexical, a retomada por sinônimos, o que configura em anáforas infiéis, ou através de operações de ligações associativas. Essas duas últimas operações são importantes para fazer o texto progredir tematicamente.

3. Que problemas de nível sintático, semântico e lexical apresentam os textos de estudantes de PLE?

Alguns problemas foram encontrados nesses textos e na mobilização de elementos gramaticais, lexicais e semânticos, como a ausência de componentes de SN dentro das cadeias anafóricas e o uso inadequado de unidades lexicais como retomada de uma unidade fonte, embora esses elementos não cheguem a afetar demasiadamente o objetivo comunicacional do texto.

Assim como temos afirmado, a mobilização do conteúdo temático que constitui o texto está ligada às representações sociais de cada indivíduo; podemos inferir, portanto, que essas operações dependem, em parte, dessas representações. Como, por exemplo, os textos correspondentes à segunda proposta de produção (ver capítulo da Metodologia) transparecem a influência dessas representações nas formas linguísticas por eles mobilizadas. Em cada texto, percebemos a afloração do conhecimento construído pelo estudante sobre o Brasil. Esse conhecimento está composto através das referências e/ou construções de cadeias anafóricas em torno da música brasileira e mais especificamente do samba. As outras representações são também em torno do forró, que tem mais uma representação da construção desse conhecimento a nível local. Esses dois elementos da cultura brasileira são subtemas em todas as produções analisadas.

Assim, a análise realizada comprova que os sujeitos, estudantes de PLE, são capazes de mobilizar conhecimentos da língua alvo para construir ou retomar elemento do cotexto, assim como capazes de buscar diferentes formas de estabelecer a coesão nominal em seus textos.

Embora apresentem alguns problemas de progressão e de continuidade temática do texto, podemos perceber que os agentes-produtores já desenvolveram capacidades linguístico-discursivas avançadas em PLE. As estruturas de cada texto e a organização no nível microsintático e macro já apresentam bom desempenho dos estudantes. Isso corrobora com a nossa pesquisa, no sentido de que atividades de produção de textos, associadas ao ensino de determinadas estruturas gramaticais e das atividades sociais nas quais esses estudantes estão engajados, contribuem para o todo e discursivizam as atividades de linguagem desses estudantes.

Eles devem ser considerados no ensino e aprendizagem de uma língua, principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem de estudantes de mobilidade acadêmica, que procuram desenvolver capacidades com textos escritos. A ênfase nessa modalidade de texto nos leva a refletir que o uso efetivo desses textos contribui para a inclusão e participação efetiva dentro dos cursos de graduação desses estudantes estrangeiros, nos quais estão matriculados na universidade.

A inserção desses estudantes em um ambiente letrado e de participação na vida acadêmica acontece via linguagem. Essa linguagem os coloca diante daquilo que realmente nos importa na aprendizagem de uma segunda língua. O processo de produção de um texto mobiliza no agente-produtor diferentes conhecimentos, entre eles podemos afirmar que os culturais são importantíssimos na construção de determinado conteúdo. As escolhas lexicais nos dizem muito sobre esses conhecimentos particulares de cada estudante.

As colocações feitas nesta pesquisa pressupõem algumas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de PLE. Primeiro, destacamos a importância de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que sejam significativas e estejam relacionadas às práticas sociais, nas quais os estudantes estejam envolvidos. Segundo, como pressupõe o ISD, uma aprendizagem de uma língua efetivamente só acontece a partir dos textos que podem ser organizados em gêneros, a depender dos objetivos comunicacionais de um determinado sujeito, levando-se em consideração as interações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Terceiro, a importância de selecionar os componentes gramaticais, lexicais e semânticos da língua alvo para um ensino significativo. Esse último é de extrema importância, pois são eles os responsáveis por organizar em textos os esquemas mentais sobre um determinado conteúdo temático dos sujeitos falantes de uma língua.

Devido ao pouco espaço e também ao número reduzido de produções textuais, o trabalho desenvolvido nesse momento apresenta apenas algumas conclusões prévias, não se esgotando as possibilidades que apresentam esse objeto. Assim, para pesquisas futuras, pode-se pensar a relação entre gêneros e as operações de linguagem para estabelecer a coesão nominal realizada por esses estudantes. Ampliar o escopo das categorias de análise e a relação - os elementos de conexão - deles com os mecanismos de coesão nominal. Além disso, podemos pensar também em uma pesquisa que coteje elementos de coesão nominal em produções escritas em língua materna e em PLE.

Com isso, podemos concluir que o texto do aprendiz de PLE deve servir como um instrumento norteador do planejamento e organização de atividades de ensino, por apresentar dados para pesquisa, para que professores de PLE possam se debruçar sobre.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, C.; VASCONCELLOS, M. Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros na Universidade Federal do Ceará. *In* 55° KENTUCKY FOREIGN LANGUAGE CONFERENCE – UNIVERSITY OF KENTUCKY – Lexington, KY – USA em 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna**: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília. 2009. Disponível em:< www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 05 maio. 2013.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.p. 53 – 84.
- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativos nas nomeações. *In*: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13 – 176.
- BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, W. C. **Práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem em português língua estrangeira**. 2011.157f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BEAUGRANDE, R-A de; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistic**. London: Longman, 1981.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Trad. De Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BOTA, C; BRONCKART, J-P. Dinâmica e socialidade dos fatos de linguagem. *In*: BRONCKART, J-P; BULEA, C.; BOTA, C. (Org.) **O projeto de Ferdinand de Saussure**. Trad. De Marcos Bagno. Fortaleza: Parole e Vie, 2014. p. 232 – 258.
- BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. De Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. *In*: In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19 - 42.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. **Rev. ANPOLL**, n.19, p. 231-256, jul./dez.2005.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. De Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. (Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

CENOZ, J. The acquisition of additional languages. **ELIA** 8, 2008, p. 219-224. Disponível em: <<http://institucional.us.es/revistas/elia/8/12.%20cenoz.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CHAROLLES, M. Cohérence et cohésion du discours. 2011. Disponível em: <[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/58/38/PDF/MC\\_Hommages\\_Petofi\\_F\\_.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/58/38/PDF/MC_Hommages_Petofi_F_.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. **Travaux de Linguistique**, 29: 125-151. Disponível em: <[http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/58/38/PDF/MC\\_Hommages\\_Petofi\\_F\\_.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/58/38/PDF/MC_Hommages_Petofi_F_.pdf)>. Acesso em 12 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Introdução aos problemas da coerência do texto. *In*: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto, leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTRAND, S.; PARET, M. C. Languages maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?. *In*: CHISS, J-L. *et al.* **Didactique du français**. 2008. Disponível em: <<http://www.mcparet.com/articles-et-travaux/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

COSERIU, E. **O homem e a sua linguagem**. (Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira). São Paulo: Presença, 1982.

CRISTOVAO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CUNHA, M.J.C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. *In: ALMEIDA FILHO, J.P.; CUNHA, M.J.C. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 13 – 31.

DE ANGELIS, G. Third or additional language acquisition. **Second Language Acquisition: 24.** Multilingual Matters Ltd., 2007.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102, p.23-37, 1993.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45 – 66.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 1992.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. *In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003. p. 191 – 228.

FURTOSO, V. B.; RIVERA, S.J. Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação. **V Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, v.04, n. 02, p. 01-19, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/volume-iv/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

HYLAND, K. **Second Language Writing.** Cambridge: CUP, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 08 maio 2013.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics.** England: Penguin Books, 1972.

KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2002.

LEURQUIN E. V. L. F. Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *In: GERHARDT, A. F. L. (Org.) Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2013.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.; KOCH, I. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. *In* ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 8. V.

\_\_\_\_\_. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.

MATSUNDA, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In B. Kroll (Ed.), **Exploring the dynamics of second language writing**. New York: Cambridge UP. P. 15-34. Disponível em: <[http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Matsuda\\_article.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Matsuda_article.pdf)> Acesso em: 25 maio 2013.

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 108.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTENEGRO, I. Curso intensivo de português para estudantes norte-americanos: abordagem e metodologia. *In*: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (org.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)**. Brasília: Edunb, 1999.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, vol. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/> >. Acesso em: 23 maio 2013.

NEVES, M.H.M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 68 – 90.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149 – 168.

REICHLER-BÉGUELIN, M.J. Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives. **Pratiques**, **85**, 1995. p.53-87. Disponível em:<<http://www2.unine.ch/files/content/sites/linguistique.francaise/files/shared/documents/DemPratiques.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2014.

ROTTAVA, L. Brazilian Portuguese as foreign/second language: an overview. In: SILVA, K.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Recursos metadiscursivos na escrita de aprendizes de português como língua estrangeira. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v.3, n.1, 2006. Disponível em:<[www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4](http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4)>. Acesso em: 22 maio 2013.

SAMPAIO, G. H. **Português como língua estrangeira**: Um estudo das relações entre experiências, crenças e motivações. 2011. 78f. Monografia (Graduação em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em:<<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 25 maio 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, A. E. A. **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2013.173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: O agir no discurso**. 2014. f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language learning**. Oxford: OUP, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE PLE, EM 2013.2

#### PERGUNTAS AOS ESTRANGEIROS PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL

01. Qual é a sua nacionalidade?
02. Que curso de graduação você faz?
03. Há quanto tempo mora no Brasil?
04. Por que optou estudar no Brasil?
05. Já realizou algum curso de Português?
06. Se você respondeu sim a pergunta 05, de quanto tempo foi esse curso?
07. Estuda ou estudou outra(s) língua(s)?
08. Se você respondeu sim a pergunta anterior (07), que outra(s) língua(s) estudou?
10. Avalie seu nível em relação ao seu aprendizado nessa (s) língua (s). Escreve? Entende?
11. Por que optou fazer este curso? Os motivos (profissionais, pessoais...).
12. Que tipo de habilidade é mais importante, de acordo com seus objetivos, desenvolver durante as aulas de português?
13. Como você se avalia como produtor de textos escritos em sua língua materna?
14. Como você se avalia como produtor de textos escritos em outra língua (se conhece outra língua)
15. Como você se avalia como produtor de textos escritos em Língua Portuguesa?
16. Quando ouve falar em Brasil, que imagem você tem desse país?
17. Quando é orientado a produzir texto escrito, qual é a sua reação?
18. Quais são suas perspectivas em relação ao curso?
19. Gosta de ler? Que tipo (gênero) de texto lê em Português?
20. Gosta de estudar a gramática do Português?
21. Nome completo.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES**

### **PERGUNTAS QUE COMPUSERAM AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES E EX-PROFESSORES DA UFC, ENVOLVIDOS NO ENSINO DE PLE**

01. Como surgiu o interesse pelo ensino de PLE na UFC?
02. Por quem as aulas eram ministradas?
03. Qual era o objetivo do curso?
04. Quem era o público alvo? Era específico?
05. Quais eram as nacionalidades dos estudantes?
06. Onde as aulas eram ministradas?
07. Qual era a abordagem de ensino utilizada?
08. Qual era o material? Era um material específico ou era produzido pelos próprios professores?
09. Que habilidades eram focalizadas no curso?
10. Quantas turmas havia e qual era(m) o(s) nível(eis) dessa(s) turma(s)?
11. Havia um lugar específico de produção científica nessa área dentro da universidade e um grupo de pesquisa?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES**

### **PERGUNTAS QUE COMPUSERAM A ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA COORDENADORA DO GRUPO GEPLA SOBRE O ENSINO DE PLE ATUALMENTE NA UFC**

01. Como surgiu o interesse por Português Língua Estrangeira?
02. Quando começou a oferta do curso de PLE organizado pelo GEPLA?
03. Como é o primeiro contato com os estudantes?
04. Qual é o perfil linguístico dos estudantes recebidos no curso?
05. Como é realizada a seleção?
06. Quem é o público alvo?
07. Qual é o objetivo do curso e quais são as habilidades focalizadas?
08. Como o curso é estruturado? E como é o planejamento das aulas?
09. Quais as justificativas dos estudantes por optarem pelo Brasil, e mais especificamente, por estudarem na UFC?
10. Quais são as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sob sua orientação, com foco em PLE?
11. Qual é a contribuição dessas pesquisas para a difusão/expansão de PLE na UFC e no Ceará/ Nordeste/Brasil?
12. E a posição da universidade em relação a se tornar centro aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES**

### **PERGUNTAS QUE COMPUSERAM A ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA COORDENADORA DO GRUPO PLIP SOBRE O ENSINO DE PLE ATUALMENTE NA UFC**

01. Quais os objetivos do grupo ao ofertar um curso de PLE?
02. De que maneira ele vem contribuindo para o espaço de PLE na UFC?
03. Desde quando ele existe?
04. Quanto aos outros grupos que há na UFC sobre PLE, existe um diálogo entre eles? Pertencem a um projeto maior ou são grupos independentes?
05. Quanto aos projetos anteriores de PLE na UFC, a relação é de continuidade?
06. Quantas pesquisas em andamento e quantas concluídas no âmbito do grupo PLIP?