



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

**MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA**

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM SITUAÇÃO DE ENSINO E**  
**APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL**

**FORTALEZA**

**2020**

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM SITUAÇÃO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para obtenção do título de doutor em Linguística.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientadora: Professora Doutora Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S5811 Silva, Meire Celedonio da.

Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional / Meire Celedonio da Silva. – 2020.  
340 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientação: Profa. Dra. Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho.

1. Letramentos Acadêmicos. 2. Linguística Aplicada. 3. Desenvolvimento praxiológico e gnosiológico. 4. Ensino e Aprendizagem de PLA. I. Título.

CDD 410

---

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

LETRAMENTO ACADÊMICO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para obtenção do título de doutor em Linguística.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho (Coorientadora)  
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

---

Profa. Dra. Matilde Gonçalves  
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

---

Prof. Dr. Anderson Carnin  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Profa. Dra. Maria Silvana Militão  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Profa. Dra. Paula Francinete Ribeiro Araújo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

---

Profa. Dra. Pollyane Bicalho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha filha, Bruna Laurie.

A minha mãe, Raimunda, e ao meu pai,  
Raimundo.

## 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, pelo amor incondicional.

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

Aos meus irmãos, Eronaldo e Erasmo, pelo apoio incondicional.

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.

À minha coorientadora, Antónia Coutinho, pelo acolhimento humano e científico no outro lado do oceano e pelas conversas instigantes na FCSH da UNL.

Do outro lado do oceano Atlântico, à Ana Afonso, pelo carinho e pelas leituras dos meus manuscritos.

Ainda do outro lado do oceano, aos poucos, mas dedicados colegas da T3: Eduardo, pelo olhar crítico; Bruna, pelas palavrasagridoces; Helena, pelo olhar acariciador; Olinda, pelas tão importantes horas de lazer.

À Inês, pelo abraço de todos os dias durante os quase seis meses na FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

Do lado de cá, à Paula Fracinetti, pelo apoio incondicional na leitura dos meus manuscritos.

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

À minha colega Ana Mônica, pela dedicação e cuidado.

À minha colega Wanessa Ferreira, por ter aceitado o desafio de assumir a turma de PLA para a geração dos meus dados.

Ao Mateus Terceiro pelo auxílio no curso de PLA para a geração dos meus dados.

À minha cunhada Erinalda, pela dedicação incondicional à minha filha.

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

Às professoras Camila Marques e Audria Leal, pela leitura criteriosa na qualificação do projeto desta tese.

À professora Matilde Gonçalves, por ter me concedido assistir suas aulas, que contribuiu para a ampliação dos meus letramentos acadêmicos/científicos.

Ao diretor acadêmico do IFRN/LAJES, André Bezerra, pela compreensão das minhas ausências da escola para cumprir os compromissos com esta pesquisa.

À minha tia Lidiana, por ter cuidado tão bem da minha filha quando precisei me ausentar.

À minha colega Margareth, pela acolhida em seu lar.

A todos os meus colegas de trabalho do IFRN/LAJES, pelas parcerias estabelecidas.

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

Às minhas colegas Ana Angélica, Larissa e Maria, pelas conversas confortadoras.

Ao IFRN, pela concessão do afastamento, o que possibilitou maior dedicação à tese.

À CAPES, pela concessão da bolsa do PDSE, tão importante no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

À TAG – Experiências literárias, pelas leituras (des)confortantes que me ampararam em momentos de extrema ansiedade.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim; esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

Guimarães Rosa



## RESUMO

Esta tese está localizada na Linguística Aplicada, com ênfase no ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA). Nosso objeto de estudo é o letramento acadêmico em PLA de mestrandos e doutorandos estrangeiros da Universidade Federal do Ceará, participantes do *Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras*. Nesse contexto, pesquisas recentes apontam para os desafios enfrentados por estudantes estrangeiros no Brasil (SILVA, 2015, entre outras) em relação ao uso da língua portuguesa para a comunicação, sobretudo, nas atividades acadêmicas. Esses estudantes chegam à universidade para cursar mestrado ou doutorado, mas, na maioria das vezes, não conseguem comunicar-se em língua portuguesa, sobretudo, por meio de textos acadêmicos escritos. Diante disso, nosso objetivo principal é descrever e analisar as produções dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral de estudantes estrangeiros de pós-graduação, focalizando a dimensão social conjugada à dimensão linguística, que contribuem para o letramento acadêmico em PLA, através da mediação, sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para isso, utilizamos como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente, a partir dos postulados de Bronckart (2012, 2008, 2016). Para ele, as atividades de linguagem estão diretamente associadas às atividades sociais gerais. Essas atividades engendram os gêneros textuais que são atestados em textos empíricos. Para dar conta da análise, partimos da abordagem descendente de análise de texto como preconizada por Volóchinov (2018), que considera as condições concretas da interação verbal, as formas de enunciação e, por último, as formas da língua. Bronckart (2012, 2008) propõe um modelo de análise de textos que denomina de arquitetura textual. Dentro dessa arquitetura, destacamos os mecanismos de textualização, principalmente, a coesão e a conexão. Essas categorias são responsáveis pela manutenção e progressão temática dos textos. Além desse aporte teórico, consideramos importante a contribuição de Adam (2011), na sua proposta de Análise Textual do Discurso, por tratar da coesão e da conexão para a organização do texto tanto no nível local quanto global, contribuindo para a construção do texto como unidade comunicativa. Convocamos ainda a teoria do texto por tratar o texto sob uma abordagem que integra as dimensões social e psicológica, praxiológica e gnosiológica (COUTINHO, 2012). Estabelecemos, como propõe Bronckart (2012), uma relação com o contexto de produção (BRONCKART, 2012; BRONCKART; MACHADO, 2009). Fizemos uma relação entre a aprendizagem dos elementos linguísticos responsáveis pela coesão e a conexão e o desenvolvimento do letramento acadêmico. Nesse contexto, utilizamos os estudos de Lea e Street (1984), para tratar do letramento

acadêmico. Para dar conta do nosso objeto de estudo a partir desses pressupostos teóricos, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), por entender que, para o nosso projeto, o pesquisador, também, atuará diretamente nas atividades de ensino e aprendizagem. Como metodologia de ensino e aprendizagem, elaboramos um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007) no qual se desdobram várias ações e intervenções. Essas ações são importantes para orientar os estudantes para a utilização da língua em práticas sociais situadas, ou seja, produzir textos dentro das atividades acadêmicas. Em relação ao enfrentamento dos problemas percebidos durante a pesquisa, recorreremos à proposta de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) como um dispositivo que trata o gênero como um megainstrumento para o ensino e aprendizagem de línguas. Com esse dispositivo, demos ênfase ao processo de escrita e reescrita. Para dar conta desse percurso didático, recorreremos ainda à adaptação da proposta didática do ensino de leitura segundo Leurquin (2015), para uma proposta de ensino de produção de texto, dando destaque aos gêneros acadêmicos como parte do projeto de letramento. Assim, estabelecemos uma relação tríplice entre: atividades acadêmicas, leitura e produção de textos de gêneros acadêmicos e a aprendizagem de unidades linguísticas implicadas nas dimensões sociais e organizacionais do texto, tentando a ampliação do letramento acadêmico desses estudantes. As análises dos textos revelaram que a mobilização dos recursos linguísticos pelos estudantes, ao longo do processo de escrita englobando a reescrita, implica a (re)configuração do gênero, sobretudo as dimensões sociais – papel social mobilizado e a dimensão organizacional. Além disso, as dificuldades dos estudantes não dizem respeito apenas ao uso de recursos linguísticos da língua portuguesa, mas sobretudo a conhecimentos de diversas ordens, como cognitivos, sociais e linguísticos. Assim, consideramos que essas dimensões dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral são relevantes no processo de ensino e aprendizagem, ensejando aos estudantes possibilidades de interagir na comunidade acadêmica na qual estão situados temporariamente, assumindo a língua portuguesa como recurso comunicativo.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Linguística aplicada. Desenvolvimento praxiológico e gnosiológico. Ensino e aprendizagem de PLA.

## ABSTRACT

This thesis is part of Applied Linguistics, with emphasis on teaching and learning Portuguese as an Additional Language (PLA). Our study goal is the expansion of the academic literacy of foreign students pursuing a Master of Arts and Doctorate degrees at the Federal University of Ceará. They are participants of the *Portuguese as a Foreign Language: Brazilian language and culture* course. In this context, recent researches indicate challenges faced by foreign students in Brazil (SILVA, 2015, among others) regarding the use of the Portuguese language for communication, and mainly in academic activities. They enter university to pursue their masters or doctorate degree, but most of the time, they cannot communicate in Portuguese, especially through written academic texts. Therefore, our main objective is to describe and analyze text productions of the biodata genre and the oral communication summary made by foreign undergraduate and graduate students in the context of teaching and learning of Portuguese as an Additional Language. The focus is on the social dimension, combined with a linguistic dimension in the text organization that contributes to the expansion of academic literacy through mediation, from a language sociointeractionist perspective. For this, we used the Socio-discursive Interactionism as a theoretical contribution, especially from Bronckart (2012, 2008, 2016) postulates. For him, language activities are directly associated with general social activities. These activities engender the textual genres that are confirmed in empirical texts. For the analysis, we start from the descending approach of text analysis as advocated by Volóchinov (2018) which considers the concrete conditions of verbal interaction, the forms of enunciation and finally the forms of language. Bronckart (2012) proposes a text analysis model that he calls textual architecture. Within this architecture, we highlight the elements of textualization, especially cohesion and connection. These categories are responsible for the maintenance and thematic progression of the texts. For this, we consider the contribution of Adam (2011) in the understanding of this category of analysis to be important, stating that the elements of cohesion play an important role at both the local and global levels, contributing to the construction of the text as a communicative unit. We also use the text theory for treating the text under an approach that integrates the social and psychological, praxeological and gnosiological dimensions (COUTINHO, 2012). We establish, as proposed by Bronckart (2012), a relationship with the context of production (BRONCKART, 2012; BRONCKART; MACHADO, 2009). We made a link between learning the linguistic elements responsible for cohesion and the connection to the development of academic literacy. In this context, we used the studies of Lea and Street (1984) to address academic literacy. To account for our object of study based on these

theoretical assumptions, we used action research as a methodology (THIOLENT, 2011) since we understand that, for our project, the researcher will also act directly in teaching and learning activities. As a teaching and learning methodology, we developed a literacy project which leads to several actions. These actions are important to understand how students can use language in situated social practices, that is, how they can produce texts within academic activities. Regarding the confrontation of the problems perceived during the research, we will resort to the proposal of didactic sequences (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) as a device that treats gender as a mega instrument for language teaching and learning. With this device, we will emphasize written text as a writing and rewriting process. To address this didactic engineering, we adapted the didactic proposal of teaching reading according to Leurquin (2015), to a text production teaching didactics, highlighting the academic genres as part of the literacy project. Thus, we established a threefold relationship between academic activities, reading and production of texts of academic genres and the learning of linguistic units responsible for the organizational dimension of the text, intending to broaden the academic literacy of these students. The analyses of the texts show that the mobilization of linguistic resources by the students, along with the writing process encompassing the rewriting, implies the configuration of the genre, especially the social dimensions – mobilized social role and the organizational dimension. In addition, students' difficulties do not only concern the use of Portuguese language resources but, above all, knowledge of various kinds, such as cognitive, social and linguistic. Thus, we consider that these dimensions of biodata text genres and oral communication summary are relevant in the teaching and learning process, giving students possibilities to interact in the academic community in which they are temporarily situated, assuming the Portuguese language as a communicative resource.

**Keywords:** Academic literacy. Applied Linguistics. Praxeological and gnosiological development. PLA teaching and learning.

## RÉSUMÉ

Cette thèse se situe dans le domaine des études en linguistique appliquée. Elle met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage du Portugais Langue Additionnelle (PLA). Notre objet d'étude est celui de la littératie académique dans le contexte du PLA chez des étudiants étrangers de master et de doctorat à l'Université Fédérale du Ceará où ils participent au *Cours de Portugais Langue étrangère: langue et culture brésiliennes*. Dans ce contexte, des recherches récentes ont montré les défis que doivent relever les étudiants étrangers au Brésil (SILVA, 2015) pour l'utilisation de la langue portugaise dans la communication, en particulier dans les activités académiques. Ces étudiants arrivent à l'université, pour suivre des études de master ou de doctorat. Dans la plupart des cas, ils n'arrivent pas à se communiquer en portugais, particulièrement au moyen de textes académiques écrits. Notre principal objectif a donc été de décrire et analyser les productions des genres de textes biodata et résumé de communication produits par des étudiants étrangers. Nous avons focalisé la dimension sociale liée à la dimension linguistique, qui contribuent à la littératie en PLA, à travers la médiation, sous une perspective socio-interactionniste du langage. Pour cela, nous avons utilisé, comme cadre théorique, l'interactionnisme socio-discursif (ISD), notamment, à partir des postulats de Bronckart (2012, 2008, 2016). Pour lui, les activités de langage sont directement associées aux activités sociales générales. Ces activités engendrent les genres textuels qui sont attestés dans des textes empiriques. Pour réaliser l'analyse, nous sommes partis de l'approche descendante de l'analyse de texte comme le préconisait Volóchinov (2018), qui considérait les conditions concrètes de l'interaction verbale, les formes d'énonciation et, finalement, les formes de la langue. Bronckart (2012, 2008) propose un modèle d'analyse de textes qu'il appelle architecture textuelle. Dans cette architecture, nous avons souligné les mécanismes de textualisation, principalement, la cohésion et la connexion. Ces catégories sont responsables de la manutention et de la progression thématique des textes. Au-delà de cet apport théorique, nous avons considéré comme importante la contribution d'Adam (2011) pour sa proposition d'analyse textuelle du discours. Elle traite la cohésion et la connexion dans l'organisation du texte tant au niveau local que global, et contribue à la construction du texte en tant qu'unité communicative. Nous avons également évoqué la théorie du texte parce qu'elle considère le texte sous une perspective qui intègre les dimensions sociale et pédagogique, tout comme praxéologique et gnoséologique (COUTINHO, 2012). Nous avons établi, comme le propose Bronckart (2012), une relation avec le contexte de production (BRONCKART, 2012; BRONCKART; MACHADO, 2009). Nous avons créé une relation entre l'apprentissage des

éléments linguistiques responsables de la cohésion et de la connexion dans le développement de la littératie académique. Dans ce contexte, nous avons utilisé les études de Lea et Street (1984), pour traiter la littératie académique. Pour pouvoir réaliser notre objet d'étude, à partir de ces présuppositions théoriques, nous avons utilisé la méthodologie de la recherche-action (THIOLENT, 2011), pour comprendre que pour notre projet, le chercheur agira directement dans les activités d'enseignement et apprentissage. En tant que méthodologie d'enseignement et apprentissage, nous avons élaboré un projet de littératie (KLEIMAN, 2007) dans lequel se dévoilent plusieurs actions et interventions. Ces actions sont importantes pour orienter les étudiants vers l'utilisation de la langue, pour son usage dans des pratiques sociales spécifiques, c'est-à-dire, produire des textes dans des activités académiques. Pour ce qui est de la confrontation des problèmes perçus pendant la recherche, nous avons fait appel à la proposition de séquences didactiques (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) en tant que dispositif qui traite le genre comme un "méga-instrument" pour l'enseignement et apprentissage des langues. De par ce dispositif, nous avons donné l'accent au processus d'écrit et de réécrit. Pour pouvoir réaliser ce parcours didactique, nous avons également adapté la proposition didactique de l'enseignement de lecture de Leurquin (2015), pour proposer un enseignement de production de texte, en soulignant les genres académiques de notre projet de littératie. Nous avons ainsi établi une triple relation entre: activités académiques, lecture et production de textes de genres académiques et apprentissage d'unités linguistiques impliquées dans les dimensions sociales et organisationnelles du texte, ayant pour objectif le développement de la littératie académique de ces étudiants. Les analyses des textes ont révélé que la mobilisation des recours linguistiques par les étudiants, tout au long du processus d'écrit, englobant le réécrit, implique la (re) configuration du genre, en particulier les dimensions sociales, le rôle social mobilisé et la dimension organisationnelle. En plus de cela, les difficultés des étudiants ne concernent pas seulement l'usage de recours linguistiques de la langue portugaise, mais surtout les connaissances cognitives, sociales et linguistiques. Nous avons ainsi considéré que ces dimensions de genres de texte biodata et résumé de communication orale sont pertinentes dans le processus d'enseignement et apprentissage. Elles proportionnent aux étudiants des possibilités d'interagir dans la communauté académique à laquelle ils appartiennent temporairement, en assumant la langue portugaise en tant que recours communicatif.

**Mots-clé:** Littératie académique. Linguistique appliquée. Développement praxéologique et gnoséologique. Enseignement et apprentissage de PLA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectiva acional/tarefas .....	91
Figura 2 – Dimensões da escrita.....	93
Figura 3 – Situação de produção de textos em PLNM .....	94
Figura 4 – Saberes implicados no processo de produção .....	95
Figura 5 – Representação de Bronckart (2008, 2012) sobre as atividades.....	108
Figura 6 – Instrumento e procedimento de análise.....	110
Figura 7 – Conectores e suas funções.....	126
Figura 8 – Processo de análise.....	202
Figura 9 – Comparação entre a configuração da PI e da PF da estudante Maria .....	254
Figura 10 – Comparação entre a configuração da PI e da PF do estudante Lucas Silva.....	265
Figura 11 – Comparação entre a configuração da PI e da PF do estudante Pedro Silva.....	274

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes na UFC.....	55
Gráfico 2 – Nível que os estudantes procuram na UFC .....	57
Gráfico 3 – Áreas do conhecimento .....	58
Gráfico 4 – Nacionalidade dos estudantes.....	179
Gráfico 5 – Nível de estudo dos participantes .....	180
Gráfico 6 – Línguas estudadas pelos participantes.....	181
Gráfico 7 – Motivações para estudar no Brasil .....	182
Gráfico 8 – Formas de avaliação nos cursos dos estudantes .....	183



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Norteador da pesquisa .....	31
Quadro 2 – Oferta de cursos de PLE nas universidades federais .....	40
Quadro 3 – Universidades com pesquisa na área de PLA .....	51
Quadro 4 – Levantamento das pesquisas na área de PLE na UFC.....	64
Quadro 5 – Abordagem comunicativa e Abordagem acional.....	76
Quadro 6 – O modelo da arquitetura textual .....	113
Quadro 7 – Esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise de um texto .....	114
Quadro 8 – Apresentação dos tipos de discurso .....	116
Quadro 9 – Contexto de produção do gênero de texto biodata .....	137
Quadro 10 – Síntese dos recursos de textualização dentro da biodata .....	147
Quadro 11 – Regras para apresentação de resumo .....	152
Quadro 12 – Contexto de Produção do Resumo de Comunicação Oral.....	154
Quadro 13 – Síntese da organização do ReCO.....	157
Quadro 14 – Síntese dos mecanismos de textualização do Gênero ReCO.....	160
Quadro 15 – Síntese do modelo didático dos gêneros trabalhos – proximidades e distanciamento .....	163
Quadro 16 – Síntese do curso de PLE ofertado no âmbito do GEPLA.....	170
Quadro 17 – Síntese das atividades desenvolvidas no curso.....	174
Quadro 18 – Perfil descritivo dos estudantes .....	185
Quadro 19 – Proposta de produção de texto do gênero biodata .....	190
Quadro 20 – Proposta de Produção de texto do Gênero ReCO.....	191
Quadro 21 – Síntese da aula de escrita, considerando as dimensões do texto .....	192
Quadro 22 – Síntese dos instrumentos de geração de dados .....	197
Quadro 23 – Níveis de análise dos textos.....	199
Quadro 24 – Síntese do percurso de análise dos dados .....	200
Quadro 25 – Síntese das regularidades nos textos dos estudantes na PI.....	239

## LISTA DE TEXTOS

Texto 1 – Texto B_09.....	140
Texto 2 – Texto B_02.....	141
Texto 3 – Texto B_03.....	143
Texto 4 – PI da estudante Maria.....	205
Texto 5 – PF da estudante Maria Silva.....	212
Texto 6 – PI do estudante Lucas Silva .....	216
Texto 7 – PF do estudante Lucas Silva .....	222
Texto 8 – PI do estudante João Silva.....	225
Texto 9 – PF do estudante João Silva.....	229
Texto 10 – PI do estudante Pedro Silva.....	231
Texto 11 – PF do estudante Pedro Silva.....	236
Texto 12 – PI da estudante Maria Silva.....	243
Texto 13 – PF da estudante Maria Silva.....	249
Texto 14 – PI do estudante Lucas Silva .....	255
Texto 15 – PF do estudante Lucas Silva .....	261
Texto 16 – PI do estudante Pedro Silva.....	266
Texto 17 – PF do estudante Pedro Silva.....	271
Texto 18 – PI do estudante João Silva.....	276
Texto 19 – Produção intermediária do estudante João Silva.....	281

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Entrevista com a estudante Maria Silva.....	210
Excerto 2 – Entrevista com a estudante Maria .....	211
Excerto 3 – Entrevista com o estudante Lucas .....	220
Excerto 4 – Entrevista com o estudante Lucas Silva.....	221
Excerto 5 – Entrevista com o estudante João Silva .....	228
Excerto 6 – Entrevista com o estudante Pedro Silva.....	234
Excerto 7 – Entrevista com o estudante Pedro Silva .....	235
Excerto 8 – Entrevista com a estudante Maria Silva .....	247
Excerto 9 – Entrevista com a estudante Maria Silva .....	248
Excerto 10 – Entrevista com o estudante Lucas Silva.....	259
Excerto 11 – Entrevista com o estudante Lucas Silva.....	260
Excerto 12 – Entrevista com o estudante Pedro Silva .....	269
Excerto 13 – Entrevista com o estudante Pedro Silva .....	270
Excerto 14 – Entrevista com o estudante João Silva .....	278
Excerto 15 – Entrevista com o estudante João Silva .....	280

## **LISTA DE ORGANOGRAMAS**

Organograma 1 – As três fases de PLE/PLA na UFC .....	60
Organograma 2 – Percorso de trabalho do GEPLA .....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAI – Coordenadoria de Assuntos Internacionais  
CCLE – Cursos Livres de Língua Estrangeira  
CCP – Casas de Cultura Portuguesa  
CEL – Centro de Ensino de Línguas  
CELIN – Centro de Línguas  
Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros  
CENEX – Centro de Extensão  
CL – Curriculum Lattes  
CLAC – Cursos de Línguas Abertos à Comunidade  
CLC – Centro de Letras e Comunicação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONSIPLÉ – Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
CPE – Curso de Português para Estrangeiros, Imigrantes e Refugiados  
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
DLE – Departamento de Letras Estrangeiras  
DLLEM – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas  
DLV – Departamento de Letras Vernáculas  
EU – União Europeia  
FALE – Faculdade de Letras  
GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada  
IFFAR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa  
IL – Instituto de Linguagens  
ISD – Interacionista Sociodiscursiva  
ISF – Idiomas sem Fronteiras  
LA – Linguística Aplicada  
LSF – Linguística Sistêmico-Funcional  
MDG – Modelo Didático do Gênero

MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MRE – Ministério das Relações Exteriores  
NEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa Para Estrangeiros  
NUCELE – Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras  
NUEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros  
NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino da Língua  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação  
PEC-PG – Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação  
PF – Produção Final  
PI – Produção Inicial  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PLA – Português Língua Adicional  
PLAc – Português Língua de Acolhimento  
PLAM – Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes  
PLE – Português como Língua Estrangeira  
PLIP – Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português  
POLH – Português Língua de Herança  
PROEAC – Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias  
PROINTER – Pró-Reitoria de Relações Internacionais  
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
ReCO – Resumo de Comunicação Oral  
SECRI – Secretaria de Relações Internacionais  
SIPLE – Simpósio Internacional de Português Língua Estrangeira  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>26</b>
<b>2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE NA UFC: CONTRIBUIÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1 Panorama do ensino de português nas Universidades Federais brasileiras</b> .....	<b>39</b>
<b>2.2 Panorama das pesquisas desenvolvidas nas Universidades Federais do Brasil no âmbito do PLA</b> .....	<b>49</b>
<b>2.3 Internacionalização e PLA no contexto da UFC</b> .....	<b>54</b>
<i>2.3.1 Os estudantes estrangeiros na UFC</i> .....	<i>55</i>
<i>2.3.2 O contexto do ensino e da pesquisa na UFC</i> .....	<i>59</i>
<i>2.3.3 Panorama da pesquisa na UFC na área de PLA</i> .....	<i>62</i>
<b>3 OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLA</b> .....	<b>70</b>
<b>3.1 Das abordagens de ensino de língua estrangeira aos letramentos</b> .....	<b>71</b>
<i>3.1.1 O agir prescrito para o ensino de línguas</i> .....	<i>73</i>
<i>3.1.2 Os estudos sobre os letramentos</i> .....	<i>77</i>
<b>3.2 O espaço do letramento acadêmico</b> .....	<b>79</b>
<b>3.3 A aprendizagem da escrita como processo</b> .....	<b>86</b>
<i>3.3.1 O lugar do gênero de texto no ensino de línguas</i> .....	<i>87</i>
<i>3.3.2 Os saberes para escrever em língua adicional</i> .....	<i>93</i>
<b>4 PERSPECTIVA TEÓRICA</b> .....	<b>97</b>
<b>4.1 Os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo</b> .....	<b>97</b>
<b>4.2 Atividade humana e linguagem</b> .....	<b>100</b>
<b>4.3 A noção de contexto</b> .....	<b>103</b>
<b>4.4 A noção de gênero de texto</b> .....	<b>107</b>
<b>4.5 A noção de texto</b> .....	<b>111</b>



4.6 A arquitetura geral dos textos .....	112
4.6.1 A organização discursiva .....	116
4.6.2 A coesão nominal .....	119
4.6.3 A conexão .....	123
<b>5 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO BIODATA E RESUMO DE COMUNICAÇÃO ORAL.....</b>	<b>131</b>
5.1 Considerações sobre o gênero de texto biodata.....	133
5.2 O gênero de texto “resumo de comunicação oral”.....	150
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>166</b>
6.1 Caracterização da pesquisa.....	167
6.2 O contexto da pesquisa .....	169
6.2.1 O curso.....	169
6.3 A construção do curso de leitura e produção de textos acadêmicos para estudantes de PLA .....	171
6.4 Cronograma das atividades desenvolvidas.....	173
6.5 O perfil dos estudantes .....	178
6.6 Geração e seleção dos dados .....	187
6.6.1 A sequência didática para gerar dados de escrita.....	188
6.6.2 Aula sociointeracionista de produção de texto .....	192
6.6.3 Questionário.....	195
6.6.4 A entrevista.....	195
6.7 Procedimentos de análise dos dados.....	197
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>201</b>
7.1 Focalizando o processo de escrita do gênero biodata .....	203
7.2 Explorando a PI da estudante Maria Silva .....	204
7.2.1 Síntese da análise da PI do gênero biodata da estudante Maria Silva .....	209
7.2.2 Focalizando a entrevista .....	209
7.2.3 Análise da PF do gênero biodata da estudante Maria Silva.....	211

7.2.4 Síntese da análise da PF da estudante Maria Silva.....	215
7.3 Explorando a PI do gênero biodata do estudante Lucas Silva .....	215
7.3.1 Sínteses da PI do gênero biodata do estudante Lucas Silva.....	219
7.3.2 Focalizando a entrevista .....	219
7.3.3 Explorando a PF do gênero biodata do estudante Lucas Silva.....	222
7.3.4 Síntese da análise da PF do estudante Lucas Silva .....	224
7.4 Explorando a PI do gênero biodata do estudante João Silva .....	224
7.4.1 Síntese da PI do estudante João Silva .....	227
7.4.2 Focalizando a entrevista .....	227
7.4.3 Explorando a PF do gênero biodata do estudante João Silva.....	229
7.4.4 Síntese da PF do gênero biodata do estudante João Silva.....	231
7.5 Focalizando a PI do gênero biodata do estudante Pedro Silva.....	231
7.5.1 Focalizando a interação .....	234
7.5.2 Explorando a PF do gênero biodata do estudante Pedro Silva.....	236
7.5.3 Síntese da PF do gênero biodata do estudante Pedro Silva.....	238
7.6 Síntese da análise das biodatas .....	238
7.8 Análises das produções de ReCO .....	242
7.9 Explorando a PI do gênero ReCO da estudante Maria Silva .....	242
7.9.1 Focalizando a interação .....	247
7.9.2 Explorando a PF de Maria Silva.....	249
7.9.3 Síntese da PI e a PF do gênero ReCO da estudante Maria .....	253
7.9 Explorando a PI do estudante Lucas da Silva.....	255
7.9.1 Focalizando a entrevista .....	258
7.9.2 Explorando a PF do gênero ReCO do estudante Lucas Silva.....	261
7.9.3 Síntese das PI e PF do gênero ReCO do estudante Lucas Silva.....	265
7.10 Explorando PI do gênero ReCO do estudante Pedro Silva .....	266
7.10.1 Focalizando a interação .....	268

7.10.2 Explorando a PF do gênero ReCO do estudante Pedro Silva.....	271
7.10.3 Síntese das produções PI e PF do gênero ReCO do estudante Pedro Silva..	273
7.11 Focalizando o processo da escrita do estudante João .....	275
7.11.1 Focalizando a entrevista .....	278
7.11.2 Focalizando o texto intermediário do estudante João Silva.....	281
7.12 Síntese das produções de texto.....	283
<b>8 CONCLUSÕES.....</b>	<b>286</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>295</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DO CURSO DE     PLE DO GRUPO GEPLA .....</b>	<b>306</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXO A – BIODATAS .....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXO B – RESUMOS DE COMUNICAÇÃO ORAL.....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)     .....</b>	<b>331</b>
<b>ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>334</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] um saber sobre uma língua nova que implica conhecer a língua nova no seu falar, conhecer um pouco da gramática, poder se expressar, o sotaque. Tudo isso é importantíssimo porque abre portas. Não só do ponto de vista da parte profissional, mas também abre portas no jeito de interagir, fazer/construir novas interações sociais, abre portas.”

(Estudante do curso de PLA – 2018.1)

O Brasil apresenta, atualmente, um contexto mais profícuo para o desenvolvimento de pesquisas em Português Língua Adicional (doravante PLA<sup>12</sup>). Esse desenvolvimento é propiciado pelas relações estabelecidas com outros países que vão além de relações político-econômicas; o que está em jogo, também, são as relações de intercâmbio do conhecimento. Assim, estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros têm buscado cada vez mais o Brasil para realizar as suas pesquisas. Dessa forma, precisam não só de conhecimentos de áreas específicas, ou seja, gnoseológicos, mas também de conhecimentos da língua portuguesa para agir em diferentes atividades sociais, ou seja, de conhecimentos praxiológicos. Para tal, a aprendizagem dessa língua, principalmente, é condição *sine quo non* para intercambiar conhecimento entre brasileiros e estrangeiros quando estes se encontram em situação de imersão no Brasil.

A partir desse contexto, tem havido um aumento nas demandas de procura de cursos de PLA. Com esse aumento, há também o surgimento de propostas para o ensino e aprendizagem de PLA. Nesse cenário, muitos cursos são ofertados, principalmente, nas universidades públicas, para estudantes em situação de intercâmbio. Mesmo sabendo que por estarem em situação de imersão no Brasil precisam comunicar-se por meio de textos orais, exigindo assim o desenvolvimento de capacidades de linguagem para essa modalidade, também é verdade que esses estudantes estão inseridos em um contexto de educação formal que exige o conhecimento da língua para a produção de textos escritos. Dessa forma, partimos do pressuposto de que esses estudantes, por estarem em uma atividade acadêmica, têm a necessidade de conhecimentos para escrever os textos escritos nessa atividade.

---

<sup>1</sup> A nossa opção por essa nomenclatura está relacionada ao perfil linguístico dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com as respostas ao questionário para a construção do perfil deles, todos respondem que o Português é a terceira, quarta ou quinta língua que eles estão aprendendo. Essas considerações são pautadas no ponto de vista teórico sobre a terminologia e os seus usos nas pesquisas e nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas proposto por De Angelis (2007).

<sup>2</sup> É importante lembrar que, na Universidade Federal do Ceará, a oferta de cursos de português que têm como público-alvo estudantes de graduação e pós-graduação vem crescendo, promovida por diversas iniciativas.

A partir dessa perspectiva, os estudantes estrangeiros em contexto de imersão em práticas sociais acadêmicas – estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) – são confrontados com práticas de leitura e escrita próprias das atividades acadêmicas. Esse contexto exige um posicionamento diferenciado por parte das pessoas envolvidas nas práticas de ensino e aprendizagem de PLA, pois o foco diferencia-se muito de outros contextos, como nos quais o estudante quer aprender a língua para a comunicação cotidiana. Se estudantes que ingressam na universidade sentem dificuldades de diferentes ordens com a escrita específica dessa prática social em língua materna, independentemente da área disciplinar (DELCAMBRE, 2001; DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2011; ASSIS, 2015), quando se trata da escrita em contexto acadêmico por estudantes estrangeiros, a situação parece ser ainda mais complexa, sobretudo, quando os estudantes nunca ou pouco frequentaram cursos de português<sup>3</sup>; mesmo que sejam estudantes de pós-graduação, o que nos faz pressupor que já leram e produziram textos acadêmicos. No entanto, observamos que quando se trata da escrita de textos em outra língua, é necessário pensar o processo de produção sob o ponto de vista do falante de PLA em uma situação que deve concorrer para o desenvolvimento, nos estudantes, de capacidades de linguagem que propiciem o letramento acadêmico, principalmente no que diz respeito ao uso dos recursos linguísticos no seio de uma atividade de linguagem.

Destacamos, ainda, em relação à construção do nosso objeto de estudo, que as pesquisas sobre PLA<sup>4</sup>, sobretudo no Brasil, vêm alcançando expressividade nos programas de pós-graduação<sup>5</sup>. Essas pesquisas têm como objeto de estudo diversos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Esses aspectos estão relacionados desde a formação de professores a crenças de estudantes sobre o aprendizado da língua portuguesa.

Nesse contexto, este trabalho está situado no campo das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará, vinculado especificamente ao projeto de pesquisa de ensino, aprendizagem e formação de professores dentro desse grupo e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tais

---

<sup>3</sup> Baseamo-nos nos dados coletados no questionário acima mencionado.

<sup>4</sup> As questões terminológicas sobre PLE/PLA serão brevemente discutidas no capítulo I. Mas podemos adiantar que a terminologia PLA adotada nesta tese engloba também a terminologia PLE, sendo assim termos intercambiáveis.

<sup>5</sup> A prerrogativa que permite afirmarmos isso tem por base os vários trabalhos de pesquisa situados em diferentes universidades brasileiras, quando acessamos o banco de teses e dissertações da Capes. Além disso, percebemos também um volume considerável de trabalhos na área de PLE nos diversos eventos de divulgação de pesquisas nessa área, como o SIPLE, o EMEP, entre outros.

trabalhos são coordenados pela professora Eulália Leurquin, sob uma perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (doravante ISD), como proposta por Bronckart (2012), Machado e Bronckart (2009), em diálogo com a Didática das línguas da escola de Genebra, especialmente as sequências didáticas como dispositivo para o ensino das línguas proposta por Schneuwly e Dolz (2004), com a proposta de uma aula sociointerativa de leitura de Leurquin (2014) e com os estudos da aprendizagem de acordo com a perspectiva do interacionismo social a partir de Vigotski (1998).

As pesquisas sobre as quais o grupo GEPLA se debruça estão relacionadas à formação de professores em língua materna e língua estrangeira (LEURQUIN, 2014), o agir do professor em formação inicial, a elaboração de material didático, e o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira ou língua adicional. O objetivo desse grupo é discutir, sobretudo, as atividades de linguagem em relação às práticas sociais do entorno do ensino e aprendizagem.

No âmbito do GEPLA, há dois projetos maiores intitulados de Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras e Oficina de Produção de Material Didático de Português Língua Estrangeira, que são desenvolvidos desde 2010<sup>6</sup>. Esses projetos abrangem três dimensões relacionadas ao ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, a saber: a atuação do professor, portanto relacionados à formação e o agir dele; o material didático utilizado para o ensino sob uma perspectiva do agir linguageiro; e a aprendizagem de PLA para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para agir em diferentes atividades humanas.

Em relação ao curso ofertado pelo GEPLA, podemos enfatizar que este vem desempenhando papel social importante de recepção e acolhimento dos estudantes estrangeiros na UFC no que diz respeito ao uso da língua, contemplada nas atividades de ensino e extensão<sup>7</sup>. Temos ainda a contribuição do grupo para a formação de professores a partir do projeto de extensão Laboratório de produção de material didático de PLA. Essas duas ações propiciam a realização de pesquisas de pós-graduação, contribuindo para o aprimoramento das duas primeiras.

Em relação a essas pesquisas, o GEPLA desenvolve trabalhos na área de PLA<sup>8</sup> desde 2010. Dentre esses trabalhos, podemos destacar, em relação à formação de professores,

---

<sup>6</sup> Sobre o desenvolvimento das ações do GEPLA no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de PLA, vamos tratar com mais especificidade no Capítulo 2.

<sup>7</sup> O curso é realizado no âmbito da extensão dentro do Departamento de Letras Vernáculas.

<sup>8</sup> Nesse espaço fazemos uma breve contextualização das pesquisas no âmbito do GEPLA, pois faremos de maneira mais sistemática no Capítulo 2. Nesse capítulo, tratamos ainda de outros trabalhos desenvolvidos na UFC que têm como foco PLE.

a tese de Sousa (2014), que trata do agir do professor de PLE, focalizando as representações e as reflexões desse professor; a dissertação de Sousa (2013), que trata da análise do discurso do professor na prática do ensino de gramática em aulas de PLE; a tese de Sousa (2019), que trata dos saberes mobilizados pelo professor em sala de aula de PLE; a tese de Gondim (2017), que se debruça sobre a formação de professores no processo de elaboração de material didático por meio de oficinas no contexto da Argentina. Em relação ao material didático, a dissertação de Gondim (2012) aborda a análise do material didático (livros que são comercializados) utilizado em cursos de PLA, observando as atividades que são capazes de mobilizar, nos estudantes, as capacidades de linguagem. No tocante à aprendizagem, destacamos a dissertação de Silva (2015), que versa sobre a produção escrita de estudantes estrangeiros, evidenciando o uso dos recursos linguísticos na construção da textualização.

Ainda nessa área de pesquisa dentro do GEPLA, há os trabalhos desenvolvidos em nível de pós-doutorado. Eulália Leurquin (2013) disserta sobre o agir do professor de PLE na mobilização de saberes a ensinar e para ensinar; Mônica Carneiro (2017) desenvolveu trabalho sobre identidade, metáfora e iniciativas em Português Língua de Herança (POLH); nesse mesmo contexto, há o trabalho de Fernanda Modl (2019), que trata da formação docente em contexto de POLH; e ainda o trabalho de Lúcia Barbosa (2017) sobre as iniciativas de ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento no contexto da Universidade de Brasília. É importante dizer que as produções GEPLA vão além desses trabalhos, pois há também as pesquisas realizadas no âmbito da graduação como os projetos de extensão e os projetos de pesquisa.

Dentro desse escopo, este trabalho de pesquisa surge do conjunto de considerações manifestado nas atividades de pesquisa de mestrado de Silva (2015), que analisou os mecanismos de textualização em produções textuais escritas por estudantes de Português Língua Estrangeira. Nessa pesquisa, pudemos perceber a relação entre as atividades sociais e o uso da linguagem para agir no mundo textualmente situado, confirmando o necessário investimento nas aulas que contemple o ensino e aprendizagem da língua a partir de atividades de linguagem.

A partir desse estudo, que teve como objeto os textos escritos, sem delimitar uma atividade de linguagem, de estudantes estrangeiros, no qual atuamos não só como pesquisadora, mas também como professora, pudemos perceber a necessidade de uma pesquisa que trate do ensino de língua, com foco nas atividades de linguagem, sob a perspectiva do letramento acadêmico, tendo em vista o público-alvo do curso: estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação de PLA. Assim, a nossa pesquisa se diferencia das já realizadas por trazer um

enfoque no processo da escrita conjugando a dimensão social – atividade de linguagem – à dimensão linguística, por meio de aulas numa perspectiva sociointeracionista de leitura e escrita. Nesse caso, consideramos no processo de aprendizagem dos alunos não só o desenvolvimento de atividades em sala de aula que focalizam determinadas lacunas na escrita de estudantes, mas também as interações entre professor e estudantes (individual).

Partindo dessas questões, as atividades de ensino e aprendizagem – internacionalização e institucionalização de PLA, considerando dimensões epistemológicas e praxológicas – são objetos que propiciam discussões profícuas que se desdobram em muitas reflexões sobre a língua. Entre essas reflexões destacamos, em especial, a função que a aprendizagem da língua exerce na inserção dos estudantes nas atividades acadêmicas. Dentro desse escopo, delimitamos o texto escrito como nosso objeto de estudo sob uma perspectiva interacionista.

Em relação à teoria que adotamos, podemos afirmar que a análise da compreensão e da produção de textos orientada pelos postulados do ISD vem se ampliando, nos últimos anos, no Brasil e em outros países. Essas pesquisas versam sobre a formação de professores, o ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira em sala de aula tanto do ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto do ensino superior (Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura). Esse contexto está contemplado nas reflexões presentes nos textos (artigos) na edição especial da revista *Eutomia*, em homenagem a Jean Paul Bronckart (Universidade Federal de Pernambuco em 2014-2, 2015-1 e 2015-2). Destacamos também a edição especial da revista *Veredas* (Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 21, n. 3, 2017), que focalizou o Interacionismo Sociodiscursivo, versando sobre abordagens teóricas, gêneros textuais, formação de professores e ensino. Além disso, o ensino e aprendizagem da escrita tem se consolidado, apesar dos vários desafios, no Brasil, a partir do aparato teórico-metodológico das sequências didáticas como proposto pelo grupo de Genebra, principalmente, por Dolz e Schneuwly (2004). Dentro do grupo de pesquisa do GEPLA, essa proposta vem se ampliando com a investida teórica de Leurquin (2013) sobre a aula de leitura sociointerativa. Quanto ao nível macro, a proposta que se pretende desenvolver é tratar de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007), no qual as atividades de leitura e escrita estão circunscritas em uma prática social, no nosso caso, os estudantes estão envolvidos em práticas de escrita<sup>9</sup> em diferentes atividades acadêmicas.

---

<sup>9</sup> É importante deixar claro que os estudos recentes sobre o letramento ampliam a visão sobre esse objeto de estudo, que vão além das atividades escritas, englobando as práticas sociais que utilizam os textos orais. No entanto, para os nossos objetivos de pesquisa, observaremos o letramento especificamente sobre o texto escrito.



Considerando, assim, o fator central que a linguagem desempenha nas atividades humanas e tomando a aprendizagem da língua portuguesa como propulsora do letramento em PLA, no caso específico de nosso trabalho do letramento acadêmico, e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, temos o seguinte objetivo geral: descrever e analisar as produções dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral de estudantes estrangeiros de pós-graduação, focalizando a dimensão social conjugada à dimensão linguística, que contribuem para o letramento acadêmico em PLA, por meio da mediação, sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para isso, estabelecemos o seguinte quadro norteador que contempla os três aspectos de uma pesquisa: perguntas, objetivos e categorias de análise:

**Quadro 1** – Norteador da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Categorias de análise
1 - Quais conhecimentos estão implicados na mobilização dos parâmetros do contexto de produção na aprendizagem de português, por meio dos gêneros biodata e resumo de comunicação oral para evento, escritos por estudantes de PLA?	1 - Identificar e analisar os conhecimentos implicados na mobilização dos parâmetros do contexto de produção na aprendizagem da produção dos gêneros biodata e resumo de comunicação para evento, escritos por estudantes de PLA.	Parâmetros do contexto de produção – papel socio-subjetivo da instância de produção – assegurados pela presença/ ausência de recursos dêiticos, além do conteúdo temático.
2 - Como os estudantes de PLA usam os mecanismos de textualização, sobretudo de coesão nominal, no processo de escrita dos gêneros biodata e resumo de comunicação?	2 - Analisar a ampliação do conhecimento sobre os recursos linguísticos responsáveis pela organização dos conteúdos temáticos nos gêneros acadêmicos biodata e resumo de comunicação oral para evento.	Coesão nominal – as anáforas nominais e pronominais na constituição de cadeias anafóricas.
3 - Como se dá o uso dos mecanismos de textualização, sobretudo os organizadores textuais, no processo da escrita dos gêneros biodata e ReCO?	3 - Analisar o uso de mecanismos de textualização, focalizando os organizadores textuais nos gêneros biodata e resumo de comunicação para evento, produzidos por estudantes de PLA.	Mecanismos de textualização – organização discursiva e conexão – organizadores textuais responsáveis pela organização em diferentes níveis do texto.
4 - Como as interações entre professor e estudantes, focalizando os saberes sobre a atividade, os textos e discursos e a língua, contribuem na aprendizagem da língua portuguesa?	4 - Compreender a construção dos saberes para ampliação do letramento acadêmico por meio das interações didáticas dos estudantes de PLA.	Saberes para escrever – dimensões social, cognitiva e linguística.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como aporte teórico, recorreremos aos pressupostos do ISD, a partir de Bronckart (2012, 2008, 2013), para quem a linguagem assume papel fundamental no desenvolvimento

humano ao longo da vida, e à perspectiva de análise descendente de texto (VOLÓCHINOV, 2018). Para ainda dar conta de uma análise da dimensão linguística, convocamos ainda o aporte teórico da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011), a teoria do texto, por tratar o texto sob uma abordagem que integra as dimensões social e psicológica, praxiológica e gnosiológica (COUTINHO, 2012). Estabelecemos ainda um diálogo com estudos dos letramentos acadêmicos, na perspectiva dos estudos sócio-históricos.

O processo de ensino e aprendizagem de PLA é perspectivado a partir da Linguística Aplicada (doravante LA). As pesquisas sobre a sala de aula apresentam grande relevância no que diz respeito ao tratamento dado à linguagem e suas manifestações nas diferentes práticas sociais. Além disso, tratar da escrita como uma prática socialmente situada, tem encontrado terreno fértil para uma reflexão sobre o papel que a linguagem exerce em práticas de letramento<sup>10</sup>.

Diante disso, é necessário pensarmos a aprendizagem da língua sob o viés das práticas de letramento, levando os estudantes a desenvolver capacidades para agir em um mundo textualmente mediado no qual eles interagem, por meio da língua portuguesa, nas suas atividades sociais, tanto na universidade quanto fora dela.

Assim, o ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva do gênero, em nível global, tem ganhado visibilidade, sobretudo no Brasil. Esse ensino é realizado sob diferentes aparatos teóricos, como a escola de Genebra e a escola de Sidney. As pesquisas que tratam desse processo, em especial, nas duas últimas décadas, propõem problematizar e refletir sobre a aprendizagem da língua portuguesa pelo viés do texto escrito (BARROS, 2011; ROTTAVA, 2001, 2010; entre outros).

Além dessas pesquisas, no que diz respeito às atividades de leitura e escrita, há as contribuições de Leurquin (2015), que propõe atividades sob uma perspectiva comunicativa, dentro de um contexto maior de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007). Assim, ela percebe que para uma aula de leitura e de escrita é necessário investir nas etapas de planejamento do texto, escrita e reescrita, que possam assegurar o melhor desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do aprendiz. Da mesma forma, ratificamos a necessidade de uma aula de escrita planejada com suas etapas bem definidas, contemplando a etapa para acionar os conhecimentos prévios do leitor, as etapas de entradas no texto através dos movimentos dos elementos linguístico-discursivos e a etapa final, quando é ressaltado o novo evento, capaz de ressignificar a compreensão do texto (LEURQUIN, 2014).

---

<sup>10</sup> No sentido que Street (2014) confere a esse termo.

Mesmo diante desse contexto de produção de pesquisa em torno do PLA, podemos dizer que, no que concerne ao letramento acadêmico de estudantes estrangeiros, a situação ainda é muito inquietante, pois são poucas as pesquisas que se ocupam desse aspecto. Pensamos que a relevância da análise de textos em situação de aprendizagem de PLA encontra um campo fecundo e promissor, pois é uma área em expansão, tendo em vista o número de estudantes que procuram o Brasil para realizar intercâmbio nos programas de mobilidade acadêmica (ROTTAVA, 2006; LEURQUIN, 2013).

Afirmamos, assim, o compromisso com a pesquisa na área de PLA, a partir da problematização do letramento de estudantes que constituem uma comunidade multifacetada em tempos de deslocamentos contínuos. Além disso, podemos adotar a perspectiva de Moita Lopes (2013), que vê a língua portuguesa como um recurso linguístico para a comunicação em diferentes práticas sociais.

Por último, é importante esclarecer as nossas escolhas no âmbito desta pesquisa. Em relação ao tema, é decorrente, em primeiro lugar, da formação da pesquisadora em Letras-Português; em segundo, as suas experiências enquanto professora de PLA e produtora do próprio material didático utilizado em sala de aula. É, portanto, com base no repertório construído nesse formativo-profissional que se questiona sobre os desafios desses estudantes nas suas atividades acadêmicas em uma universidade brasileira; igualmente questiona-se sobre como se pode contribuir para a inserção desses estudantes em práticas sociais que exigem o conhecimento da língua portuguesa.

Após situar o nosso objeto de estudo, é necessário apresentarmos a organização deste trabalho, que se desenvolveu em oito capítulos: introdução; contexto do ensino e aprendizagem em PLA; conceitos sobre ensino e aprendizagem de língua e letramento acadêmico; aportes teóricos da pesquisa; o modelo didático dos gêneros; a metodologia da pesquisa; a análise dos dados e a conclusão.

No Capítulo I – Introdução – apresentamos uma síntese da escolha do tema e da importância dele no contexto do ensino e aprendizagem de PLA. Além disso, focalizamos as pesquisas em PLA desenvolvidas pelo GEPLA e depois apresentamos o quadro norteador desta pesquisa. Por último, apresentamos, sucintamente, o aporte teórico da nossa pesquisa e a organização da tese.

No Capítulo II – o Ensino e aprendizagem de PLA na UFC: contribuições para internacionalização – tratamos do contexto do ensino e aprendizagem de PLA nas universidades federais brasileiras, bem como das pesquisas desenvolvidas nelas. Em seguida, apresentamos ações de ensino e aprendizagem de PLA no âmbito da UFC que contribuem para a

internacionalização tanto da universidade quanto da língua portuguesa e, por último, os trabalhos realizados no âmbito do GEPLA.

No Capítulo III – Letramento acadêmico no contexto de ensino e aprendizagem de PLA – apresentamos as abordagens voltadas para o ensino de língua estrangeira; depois tratamos dos estudos dos letramentos acadêmicos sob uma perspectiva do Novos Letramentos; seguida de uma seção dedicada à escrita como processo; por fim, abordamos os saberes para escrever.

No Capítulo IV – Perspectiva teórica – lançamos mão da base teórica que norteia esta investigação. Nele, tratamos dos pressupostos teóricos do ISD articulados à teoria do texto que fornecem os instrumentos (categorias) para a análise dos textos, focalizando uma abordagem descendente preconizada por Volóchinov. Nesse capítulo, procuramos destacar os conceitos de texto e gênero, além das categorias que dão suporte à análise dos dados – contexto de produção; mecanismos de textualização – coesão nominal e conexão.

No Capítulo V – Modelo didático do gênero biodata e resumo de comunicação oral – fazemos uma reflexão em torno desses dois gêneros. Realizamos análise de textos de referência desses gêneros de texto que circulam na atividade acadêmica/científica, focalizando o contexto de produção, sobretudo, o papel social e os aspectos linguísticos que contribuem para constituição desse papel e para a organização dos textos.

No Capítulo VI – tratamos da nossa metodologia de trabalho, descrevendo os passos metodológicos no desenvolvimento da nossa pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação. Apresentamos o percurso didático empreendido, o perfil dos participantes e descrevemos os instrumentos de geração de dados. Por último, destacamos as categorias de análise.

No Capítulo VII – realizamos a análise dos dados, focalizando inicialmente as Produções Iniciais e as Produções Finais do gênero de texto biodata. Em seguida, tratamos também das Produções Iniciais e Produções Finais do gênero de texto resumo de comunicação oral. Consideramos ainda a análise das entrevistas nas quais são evidenciados os saberes para escrever mobilizados pelos estudantes.

No Capítulo VIII – Conclusões – apresentamos as reflexões em torno do trabalho realizado, focalizando os objetivos e os achados da pesquisa. Além disso, destacamos possíveis desdobramentos e as limitações da pesquisa como fonte para trabalhos posteriores. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

A seguir, apresentamos o Capítulo II, no qual desenvolvemos reflexões sobre o contexto do ensino e aprendizagem de PLA, sobretudo nas universidades federais do Brasil, focalizando a situação da UFC.

## 2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE NA UFC<sup>11</sup>: CONTRIBUIÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

“Uma língua dinâmica, não há razão de ser uma língua acanhada, envergonhada.”

Mia Couto

Esta tese está situada no contexto de PLA<sup>12</sup> e tem relações diretas com o tema Política Linguística. Assim, neste capítulo, traçamos algumas considerações sobre a situação do ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, considerando as terminologias que tal língua assume de acordo com os contextos nos quais é ensinada e de acordo com o público-alvo. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, sobretudo nos sites das universidades federais brasileiras, que tratam do ensino de PLE/PLA. Esses dados são relevantes por considerarmos o volume de atividades que tem sido desenvolvido com o PLE/PLA no Brasil e também no exterior – mas destas não nos ocuparemos, a não ser uma ou outra menção necessária dentro do contexto brasileiro.

É necessário, inicialmente, refletir sobre o que significa a internacionalização da universidade e as suas implicações no que diz respeito à língua portuguesa. Podemos apontar, sem pretensão à exaustão, pelo menos três ações que contribuem para tal: i) formação de professores para atuar no âmbito do ensino e aprendizagem de PLA; ii) a oferta de cursos de PLA para atender à demanda de estudantes estrangeiros; iii) publicação das produções intelectuais produto de pesquisas em Língua Portuguesa. Essas ações contribuem para estreitar laços entre as universidades brasileiras e as universidades estrangeiras, garantindo por meio delas o intercâmbio do conhecimento, portanto da internacionalização tanto da língua quanto da universidade.

---

<sup>11</sup> Um panorama mais específico do caso da UFC já foi realizado por Silva (2015), mas limitou-se muito à situação local; nesta pesquisa, destacamos as atividades desenvolvidas em nível de Brasil, para a construção de um panorama nacional e para a identificação do papel, atualmente, desenvolvido pela UFC nessa área.

<sup>12</sup> A terminologia, como o próprio título indica, a ser utilizada nesta tese é Português como Língua Adicional. Essa tomada de decisão considera as diversas acepções que a língua não materna assume de acordo com as diferentes situações de ensino e aprendizagem e da relação do estudante para com ela, como: Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua de Herança, Língua de Acolhimento, Língua Adicional, entre outras. A nossa opção por essa terminologia está relacionada ao perfil linguístico dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com as respostas ao questionário (Apêndice A, p.306) para a construção do perfil deles, todos respondem que o Português é a terceira, quarta ou quinta língua que estão aprendendo. Essas considerações são pautadas no ponto de vista teórico sobre a terminologia e os seus usos nas pesquisas e nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas proposto por De Angelis (2007). Embora tenhamos realizado essa opção, neste capítulo não traçamos as fronteiras, tendo em vista tratar de um panorama mais amplo que abarca essas variações.

Além das atividades de ensino e aprendizagem em PLA, reservamos um espaço para tratar das pesquisas que têm se desenvolvido nessa área. Para dar conta dessa questão, realizamos um levantamento nos repositórios das universidades federais de teses e dissertações que têm como objeto de estudo algum aspecto ligado ao PLA. É importante salientar que não se trata de um levantamento exaustivo, considerando o número, hoje, volumoso de trabalhos de pesquisa nessa área. Além disso, embora com a facilidade alcançada com os dispositivos de armazenamento de dados on-line, ainda encontramos dificuldades em cotejar os trabalhos desenvolvidos. Esse levantamento foi importante por alguns motivos que passamos a destacar: a) essa área está em expansão; b) embora exista pouca oferta de cursos de graduação, há muitos cursos de extensão; c) o aumento no número de cursos de extensão indica a demanda por cursos de PLA. Depois de traçadas essas linhas gerais, tratamos também do PLA no contexto da Universidade Federal do Ceará, considerando as iniciativas de ensino e aprendizagem bem como as ações voltadas para a pesquisa, formação de professores e elaboração de material didático.

De acordo com Moutinho e Almeida Filho (2011), o crescimento do interesse em uma língua estrangeira (internacional) surge a partir da abertura de mercados. Essa abertura tem atingido, assim, línguas que não têm um status de internacional, como ainda é o caso do português. No entanto, o interesse por essa língua tem crescido, considerando o que acontece com outras línguas no contexto mundial, pelo fluxo de pessoas, os programas de intercâmbio entre universidades, pelas instalações de empresas multinacionais e pela onda de imigrações de um país ou continente para outro (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2011).

Ainda em relação a esse interesse, Nóbrega (2016), tratando do perfil das pessoas que estudam PLA, destaca quatro grupos principais, atingidos por essa onda de ampliação do mercado da língua portuguesa: em primeiro lugar, os filhos de imigrantes lusófonos; segundo, os amantes da cultura brasileira; terceiro, empresários de diferentes ramos; e, por último, profissionais da área de comunicação e linguagem.

A estes, atualmente, neste trabalho, acrescentamos pesquisadores (mestrado, doutorado, pós-doutorado e professores pesquisadores) de diferentes áreas, oriundos, sobretudo, da América Latina, que desenvolvem suas pesquisas no Brasil. Essa manifestação de interesse por este país está relacionada ao destaque das universidades brasileiras no cenário mundial, quanto ao desempenho em pesquisas em diferentes áreas. Assim, esse cenário que se projeta nas universidades brasileiras enseja não só oportunidades de qualificação acadêmica/científica, mas também o intercâmbio de conhecimentos entre países, sobretudo, entre pessoas em diferentes áreas disciplinares.

Diante dessa perspectiva, podemos observar o aumento significativo da oferta de ensino de PLA (mais adiante trataremos dessa questão), no caso, destacamos as ofertas nas universidades federais, por meio de diferentes projetos e voltadas a diferentes objetivos e públicos-alvo. Além do ensino, outra área também tem se destacado na consolidação do PLA no Brasil: são os trabalhos de pesquisas que têm se desenvolvidos. Assim, temos duas questões importantes envolvidas na promoção da língua portuguesa: o ensino e a investigação. Essas duas ações estão diretamente ligadas às políticas de internacionalização e, conseqüentemente, às políticas linguísticas. No contexto brasileiro, pudemos perceber que essas políticas podem ser de nível individual e institucional. Marques (2018) destaca que nas universidades federais brasileiras, onde há oferta de ensino na área de PLA, há tanto iniciativas individuais quanto iniciativas institucionais.

De modo geral, algumas iniciativas para promoção da língua portuguesa têm sido implementadas e ampliadas nas duas últimas décadas. Entre essas iniciativas, destacamos, sobretudo, as associações organizadas nos contextos macro, meso e micro. Em contexto macro, destacamos a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), essa comunidade engloba os seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Após período de diálogo entre os países, ela foi criada em 1996 com o objetivo de:

[...] projectar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender seus valores e interesses, calcados, sobretudo, na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico<sup>1</sup>.

No âmbito internacional, destacamos, ainda, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (doravante IILP), instituído em 2002 com o objetivo de promover “um contato mais estreito entre os países e suas equipes técnicas, permitindo a execução de uma política linguística consensuada”<sup>13</sup>. Esta desenvolve dentro da CPLP um contato mais próximo com as políticas de internacionalização da língua portuguesa no que diz respeito ao ensino e à pesquisa nessa área. Nela, estão escritos mais três projetos: o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), a *Revista Platô*, responsável pela divulgação das pesquisas científicas na área de Português como uma língua internacional, e o portal de português O Portal do

---

<sup>13</sup> Mais informações em: <https://iilp.cplp.org/iilp.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna<sup>14</sup>, que fomenta a criação de recursos e materiais para o ensino e aprendizagem do português e os disponibiliza on-line<sup>15</sup>.

Em uma esfera meso, sobretudo no MERCOSUL<sup>3</sup>, na América Latina, algumas ações têm desempenhado papel importante na promoção da língua portuguesa. Acordos selados entre os países membros do MERCOSUL têm implicações na consolidação de políticas linguísticas da área de PLE. Em sua tese, Gondim (2017) apresenta um quadro importante sobre as políticas linguísticas na consolidação do português e do espanhol (línguas oficiais) no MERCOSUL, tanto na instituição de acordos para o ensino e aprendizagem como de formação de professores.

No Brasil, algumas ações têm contribuído para a presença de estrangeiros nas universidades e isso implica também no aumento da procura e oferta de cursos de PLE. O aumento de estrangeiros no Brasil, como destaca Almeida Filho (2008), está relacionado com o investimento das universidades brasileiras nos últimos 40 anos. Além disso, ações como o programa PEC-G e PEC-PG<sup>16</sup> também têm contribuído, em nível nacional, para a presença de estudantes estrangeiros. São mantidas pela divisão de assuntos educacionais do Ministério das Relações Exteriores em parceria com o Ministério da Educação.

Pelos dados disponíveis no site do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o programa já atendeu muitos estudantes, o que contribui para a implementação de ofertas de cursos nas universidades federais, e, também, para a presença de estrangeiros no Brasil. A entrada de estrangeiros no Brasil também está relacionada aos fluxos, na atualidade, de imigrantes e refugiados. No caso deste trabalho, o recorte é o contexto acadêmico, reconhecendo que é necessário refletir sobre os demais contextos e públicos, haja vista, como veremos no Quadro 2 da Seção 2.1, que muitas iniciativas têm como foco refugiados e migrantes, constituindo um contexto de ensino e pesquisa sobre Português Língua de Acolhimento (doravante PLAc).

---

<sup>14</sup> Mais informações no site <http://www.ppple.org/o-portal>

<sup>15</sup> As informações mais completas sobre o portal podem ser encontradas no site <http://www.ppple.org/quem-somos>

<sup>16</sup> O PEC-PG foi criado com o objetivo de possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação no Brasil, contribuindo, assim, para a formação de recursos humanos nos moldes do PEC-G. O primeiro Protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. Atualmente, são 60 os países participantes no PEC-G, sendo 26 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. Desde os anos 2000, houve mais de 3.000 selecionados. Ao longo dos últimos vinte anos, foram selecionados mais de 3.000 estudantes de pós-graduação. Cerca de 68% das candidaturas vêm de países das Américas, com destaque para Colômbia e Peru. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php> Acesso em: 10 ago. 2019.



Assim, no contexto atual, considerando esses fluxos, a questão do Português Língua de Acolhimento vem ganhando espaço importante tanto nas atividades de ensino (ver Quadro 2) quanto na pesquisa.

Dessa forma, as políticas linguísticas assumem papel central no cenário mundial de diversos fluxos que “tanto as línguas como os textos e as pessoas estão em movimento” (MOITA LOPES, 2013, p. 104). Além disso, as políticas tanto econômica, cultural e educacional, sobretudo no início do século XXI, trazem uma perspectiva de abertura da língua portuguesa no âmbito internacional (OLIVEIRA, 2013, p. 61), implicando em implantação de políticas linguísticas de ensino e de pesquisa na área de PLA.

A partir da implementação de políticas para a internacionalização das universidades, como as iniciativas apontadas acima, as relações em âmbito internacional se intensificam. Considerando esse contexto, na Seção 2.1, faremos um panorama do ensino no contexto das universidades federais brasileiras.

## **2.1 Panorama do ensino de português nas Universidades Federais brasileiras**

Neste tópico, tratamos das ofertas de cursos de PLA pelo Brasil nas universidades federais. Consideramos nesse caso os contextos, sobretudo de ensino, sendo eles associados ou não a programas de pesquisa. Por ser uma pesquisa documental, destacamos que não chegamos à exaustão, levando em conta que algumas ações centradas na oferta de ensino de PLA ainda não se encontram sistematizadas<sup>17</sup>, portanto, não são publicizadas. Essa constatação revela que as informações sobre os cursos precisam ser sistematizadas, não só para dar visibilidade a essas ações, mas para fortalecer, dentro das instituições, as políticas linguísticas voltadas para o PLA.

As políticas de oferta de cursos de PLA, no Brasil, datam do início dos anos 1950, isso veio se ampliando, mas ainda permaneceu uma política de manutenção de ensino em casos isolados nas universidades. Com a criação do exame Celpe-Bras, além do ensino, foram ampliando-se as redes de oferta de cursos. Outro ponto forte que está relacionado a essa expansão são as políticas linguísticas do Idiomas Sem Fronteiras (ISF). Essa política iniciou-se com a oferta apenas da língua inglesa, em decorrência do Programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal. Com o avanço e ampliação dos acordos internacionais entre as universidades

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que a busca pelos cursos de PLE/PLA foi realizada nos sites das universidades federais. No campo de busca, colocamos as palavras-chave, em seguida abríamos as páginas. Uma boa parte das informações está apenas noticiada nos *feed* de notícias da universidade, sem apresentar maiores detalhes das iniciativas.

brasileiras e estrangeiras, parece mais evidente a ampliação do português nessa política do Governo Federal.

**Quadro 2** – Oferta de cursos de PLE nas universidades federais<sup>18</sup>

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá	- ISF <sup>19</sup> – Português para Estrangeiros: aspectos da Cultura Brasileira*;  - PROEAC – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	- CEL - Extensão – Curso de Português para Estrangeiros;  - ISF – Aspectos da Cultura Brasileira;  - ISF – Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Pará	Universidade Federal do Pará	- Cursos Livres de Língua Estrangeira (CCLE) – Português para Estrangeiros;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Roraima	Universidade Federal de Roraima	- NUCELE – Português como Língua Estrangeira;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Não informado.

<sup>18</sup> É importante assentar que esta pesquisa foi realizada no mês de agosto do corrente ano. Consideramos as informações disponíveis nos sites das instituições, assim como as informações sobre o ISF disponíveis em redes sociais oficiais das universidades federais.

<sup>19</sup> É também relevante destacar que, em face da suspensão de bolsas, que eram subsidiadas pelo Governo Federal, muitas universidades parecem também ter suspenso as atividades do ISF, com exceção de algumas, como a UFC, que mantiveram o programa de bolsas subsidiadas pelos programas da própria universidade.

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
	Tocantins	Universidade Federal de Tocantins	- Centro de Idiomas – Curso de Português como Língua Estrangeira (ou Língua Adicional) e de Cultura Brasileira.	Comunidade interna e comunidade externa (refugiados e imigrantes).
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia	- NUPEL – Cursos de Português para Estrangeiros em seis níveis;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Ceará	Universidade Federal do Ceará	- Curso de Português para Estrangeiros: Língua e Cultura Brasileiras – Níveis – Iniciante, intermediário e avançado – DLV.	Estudantes estrangeiros de diferentes níveis, assim como professores e pesquisadores.
			- Curso de Português para Estrangeiros: Língua e Cultura Brasileira. – Casa de Cultura Portuguesa (CCP);  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
		Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira	- Oferta de disciplina de PLE/PLA na Licenciatura em Letras Português e Licenciatura em Letras Inglês;  - ISF – Curso de PLE/PLA para Estudantes Estrangeiros.	Comunidade interna.
Piauí	Universidade Federal do Piauí	- Curso de Português Língua de Acolhimento;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Imigrantes e refugiados.	

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	- Curso de Português para Estrangeiros, Imigrantes e Refugiados (CPE),  O Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM);  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	- Curso de Português para Estrangeiros com ênfase no Celpe-Bras, na Literatura de Cordel e na Diversidade da Língua – DLV;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
Centro-Oeste	Goiás	Universidade Federal de Goiás	- Faculdade de Letras e de Relações Internacionais - Curso de Português para Estrangeiros;  - ISF - Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna.
	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	- IL e SECRI – Curso de Português para Estrangeiros;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna.
	Distrito Federal	Universidade de Brasília	- NEPPE – Cursos de Português para Estrangeiros;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo	
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	- FALE e Relações Internacionais – disciplina Português como Língua Adicional (PLA);	Comunidade interna (estudantes e pesquisadores).	
			- FALE - Cenex – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade externa.	
			- Preparatório Celpe-Bras;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.	
		Universidade Federal de Juiz de Fora	- Disciplina regular – Português para Estrangeiros I e II.	Estudantes estrangeiros da universidade.	
			- Curso de Iniciação à Língua Portuguesa;  - <i>Conversation club</i> : sessões de conversação orientada.	Comunidade interna e externa.	
			- ISF – Português para Estrangeiros: produção escrita para o Exame Celpe-Bras.	Comunidade interna e externa.	
			Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	- Diretoria de Relações Internacionais – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna.
		Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	- Núcleo de Línguas - Português Língua Estrangeira;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Migrantes, estudantes intercambistas e público estrangeiro em geral.

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) – extensão;  - Curso de Português para Estrangeiros;  - Curso de Português para hispano-falantes;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
		Universidade Federal Fluminense	- Curso de Português intensivo;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Alunos de graduação em mobilidade internacional.
	São Paulo	Universidade Federal do ABC	- Curso de Português para Refugiados e Migrantes.	Refugiados e migrantes com alta vulnerabilidade.
		Universidade Federal de São Carlos	- Instituto de Línguas – Nível básico 1 e 2, intermediário e avançado;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
	Paraná	Universidade Federal do Paraná	- Centro de Línguas (CELIN) Cursos Regulares, Curso Especial para Asiáticos;  - Cursos para Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras e Curso de PLE a distância;  - ISF – Curso de Português Língua Estrangeira.	Comunidade interna e externa.

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
Sul		Universidade Tecnológica Federal do Paraná	- Curso de Português para Falantes de Outras Línguas;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Não informado.
		Universidade Federal da Fronteira Sul	- Centro de Línguas – Curso de Português Brasileiro para Imigrantes.	Comunidade externa.
	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	- Sinter 1 (básico), 2 (pré-intermediário), 3 (intermediário), 4 (avançado I) e 5 (avançado II – Preparatório para o exame do CELPE-BRAS), além do Curso de Português para hispanofalantes;  - Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes – PLAM;  - ISF – Curso de Português como Língua Estrangeira – Familiarização com o Celpe-Bras	Comunidade interna e externa.
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas	- ISF – Centro de Letras e Comunicação – Curso de Português para Estrangeiros - Familiarização do Exame Celpe-Bras e Aspectos da Cultura Brasileira;  - CLC – Prefeitura de Pelotas – Curso de Português Língua Estrangeira com foco na oralidade.	Imigrantes africanos, especialmente.

Região	Estado	Universidade	Cursos	Público-alvo
		Universidade Federal de Santa Maria	- Laboratório Entrelínguas – Curso de Português para estrangeiros;  - Curso Preparatório para o Celpe-Bras;  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- Programa Português para Estrangeiros da UFRGS: Básico, Intermediário e Avançado.  - ISF – Curso de Português para Estrangeiros.	Comunidade interna e externa.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as informações disponíveis em sites e nas redes sociais institucionais (2019).

O mapeamento realizado e organizado no Quadro 2 apresenta um panorama parcialmente atual da situação do ensino de PLA nas universidades federais brasileiras. É necessário explicitar as razões do recorte feito para esse panorama que considerou apenas universidades federais. Primeiro, por que há um grande número de universidades no Brasil; segundo, por que a nossa pesquisa está no seio de uma universidade federal; e terceiro que o foco do nosso trabalho não é um mapeamento exaustivo da situação de PLA no Brasil. Essa escolha não implica em desconsiderarmos as iniciativas que acontecem no âmbito de universidades estaduais (UNICAMP, UERJ, entre outras), que desempenham um papel relevante nesse campo da atividade educacional. Além das universidades estaduais, devemos considerar ainda os trabalhos que têm se desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Alguns institutos como IFSP – Campus Salto, IFFar – Campus Santo Ângelo e IFRN – Campus Natal Central – são exemplos de instituições que oferecem, sobretudo para pessoas em situação de refúgio, cursos de PLA.



Das sessenta e seis universidades federais brasileiras, atualmente, encontramos apenas em vinte e nove<sup>21</sup> delas a oferta de PLA. Ainda diante de uma possível escassez desses cursos, mesmo em universidades federais, com as políticas implementadas, como descritas na Seção 2 deste capítulo, essa área vem se consolidando e apresentando atividades importantes para a comunidade interna e externa dessas instituições.

Os avanços que vêm se desdobrando na área de PLA estão atrelados às políticas de iniciativas de à ampliação das fronteiras promovidas pelas instâncias governamentais. Essa ampliação passa pelo crivo dos incentivos na pesquisa (tratamos mais especificamente desse assunto na Seção 2.2), transbordando as representações sobre o Brasil no cenário mundial, não só como um país de interesse turístico e de natureza exuberante, mas como um país de oportunidades científicas em diversas áreas do conhecimento. Essa questão enseja, assim, uma reflexão sobre a consolidação e a expansão da oferta de PLA no Brasil.

Além da importância da instituição do Celpe-Bras (em 1990) para a ampliação da oferta de PLA (GONDIM, 2017), podemos perceber a inclusão da língua portuguesa no programa federal ISF<sup>22</sup> (programa instituído em 2012 que incluiu o português em 2017), constituindo-se, dessa forma, uma ação que potencializa e impulsiona, sobretudo nas universidades federais, uma política de ensino de PLA. Das sessenta e seis universidades federais, cinquenta e duas (vinte e uma a mais) delas oferece ou ofereceu cursos de PLA no âmbito do ISF<sup>23</sup>. A importância desse programa para a internacionalização das universidades brasileiras é singular, sobretudo no âmbito de uma política linguística para a Língua Portuguesa. Considerando a política de PLA, as universidades, contempladas no Quadro 2, mantêm cursos de PLA desenvolvidos, sobretudo no âmbito da extensão ou por outras iniciativas já consolidadas nessas universidades, incluindo as iniciativas no âmbito do ISF<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Considerando os contextos da nossa pesquisa, que se deu nos sites das instituições nos mecanismos de buscas dos sites. As informações em algumas dessas instituições não são sistematizadas sobre os dados do curso, algumas vezes, encontramos, a partir da busca com as palavras-chave: “Curso de Português”, “Português para estrangeiro”, apenas notícias relacionadas aos cursos, sem um espaço específico que trate das ofertas, como acontece em algumas universidades. Além disso, quando se trata do programa ISF, também encontramos informações em forma de aviso em páginas do Facebook. Dada essa questão, pode ser que, algumas instituições que não figuram na nossa lista, ofertem PLE/PLA. Diante disso, a falta de sistematização de informações sobre os cursos em páginas oficiais dificulta a pesquisa da comunidade externa e o conhecimento da comunidade interna sobre a existência de iniciativas.

<sup>22</sup> Informações disponíveis no site <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico> Acesso em: 20 ago. 2019.

<sup>23</sup> Essas informações foram contabilizadas no site [http://isf.mec.gov.br/index.php?option=com\\_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=26&searchword=&Itemid=689](http://isf.mec.gov.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=26&searchword=&Itemid=689) Acesso em: 30 set. 2019.

<sup>24</sup> O programa do ISF atende também as universidades da esfera estadual, o que implica que essas universidades também ofertam PLA/PLE no âmbito do programa ou não.

As iniciativas no âmbito do programa ISF apontam para duas questões: primeiro, o aumento do número de iniciativas de PLA nas universidades federais, o que atende um maior número de estudantes estrangeiros interessados em estudar a língua portuguesa. Segundo, complementam os empreendimentos já existentes nas universidades, promovendo uma valorização delas pelas instâncias superiores. Além disso, contribuem para a valorização dos professores, considerando as bolsas que eles recebem, haja vista que alguns cursos contam com a colaboração de voluntários<sup>25</sup>.

Reconhecemos os desafios relacionados às atividades de formação de professores que vêm se afirmando com as atividades de ensino e aprendizagem. Ainda em relação à área de PLE, tem também se desenvolvido pesquisas nessa área, o que contribui para a implantação e permanência da área nas universidades brasileiras.

Ressaltamos, ainda, a partir desse levantamento, a importância que as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas por essa política linguística, não só de pretensa internacionalização, mas também de promoção da língua portuguesa, tem ganhado diante das demandas existentes. No entanto, no contexto atual, essa política tem passado por modificações com a retirada dos recursos federais que a subsidiavam. Assim, há sérios riscos de muitos dos projetos em andamento serem usurpados, contribuindo para a quebra da consolidação do PLA.

Além da questão desses riscos, a área de PLA precisa ainda se firmar no contexto brasileiro, considerando a complexidade das relações de ensino e aprendizagem da língua para o público estrangeiro. Um dos desafios, maior agora com as rupturas, é manter sistematicamente a oferta de cursos, assim como institucionalizar essa área, considerando as dificuldades encontradas de políticas de implementação, visto que, na maioria das vezes, são iniciativas individualizadas nas universidades que partem de um professor em um determinado programa (MARQUES, 2018).

Com esses dados, podemos ainda perceber que o PLA está consolidado em algumas universidades federais. No entanto, exige ainda muito esforço por parte, sobretudo, de professores que têm as propostas em andamento. Além disso, o maior comprometimento institucional em diferentes instâncias também deve ser considerado.

É relevante destacar o papel do programa do ISF, que contribui, também, para alavancar o português rumo à institucionalização. Mesmo com o reconhecimento do ISF na oferta de curso de português e do papel social que o programa exerce nas universidades, é necessário ainda um trabalho real de institucionalização e valorização das iniciativas que

---

<sup>25</sup> Falamos aqui a partir das experiências dentro do Grupo GEPLA, que tem, na maioria dos semestres, desde 2013, apenas um ou dois bolsistas remunerados, para uma estrutura que exige, no mínimo, seis professores.

germinam, considerando a importância desse trabalho. A oferta de cursos nas universidades também está ligada às ações de internacionalização, considerando o número de estudantes estrangeiros que têm vindo ao Brasil.

A importância do ISF pode ser comparada com a política linguística institucionalizada por meio do Celpe-Bras, que serviu de porta de abertura para a implementação do ensino de PLA em muitas universidades, como exemplifica Alencar (2018) sobre as políticas linguísticas de PLA na Universidade Federal do Amapá.

Outro fator que devemos destacar e dar importância são as iniciativas nas universidades que estão concentradas em diferentes instâncias das instituições. Assim, apresentam-se em espaços distintos, como nas pró-reitorias de extensão, nos departamentos de línguas estrangeiras e vernácula, nas pró-reitorias de assuntos internacionais ou equivalentes. Fica ainda evidente o papel que as atividades de extensão assumem no seio das instituições, considerando que há muitos cursos de PLA ofertados que são fruto de projetos de extensão.

Dada a ampliação do ensino de PLA nas universidades federais brasileiras, discutida brevemente nesta seção, na seção seguinte, apresentamos as atividades de pesquisa realizadas dentro das universidades federais, destacando, sobretudo, os trabalhos de dissertação e tese.

## **2.2 Panorama das pesquisas desenvolvidas nas Universidades Federais do Brasil no âmbito do PLA**

Um levantamento dos trabalhos de pesquisa no âmbito desta investigação é relevante para situarmos duas atividades diferentes, mas que se imbricam ao logo do processo de desenvolvimento de uma e de outra. A ampliação dos conhecimentos na área de ensino e aprendizagem de línguas sob diferentes ângulos só é possível a partir do desenvolvimento de pesquisas nessa área, assim como a maioria das pesquisas existentes nessa mesma área só são possíveis a partir das práticas de ensino e aprendizagem. Este trabalho, por exemplo, é resultado dessa relação dialética, pois ela nasce das práticas de ensino que já precedem de outras pesquisas, o que promove uma integração entre pesquisa e ensino, evitando, dessa forma, uma visão dicotômica dessas duas atividades (REGE COLET; BERTHIAUME, 2009).

Para tratarmos da atividade acadêmico-científica – pesquisas desenvolvidas no Brasil – com foco no PLA, fizemos uma pesquisa nos repositórios das universidades federais,

conforme os critérios já pontuados no contexto do ensino<sup>26</sup>. Em relação à investigação nessa área, pontuamos os avanços, considerando que as pesquisas nessa área se restringiam, sobretudo, à UnB, UFBA e UFRGS, no âmbito das universidades federais, pelo menos no início da década de 1990.

As atividades de pesquisa exercem papel importante na implantação de políticas e se toam de decisões dos professores, sobretudo, para guiar-se para o ensino de uma determinada língua. As pesquisas em PLA têm sido crescentes no Brasil, considerando os trabalhos de mapeamento delas em diferentes dispositivos. Cunha (2007) fez um mapeamento dos trabalhos publicados entre 1989 e 2002, em dez livros, em forma de coletânea, sobre o ensino e aprendizagem de PLA. Essa iniciativa toma conta do que tem sido publicado e as temáticas que são abrangidas nessa área. Almeida Filho (2007, 2008) realizou um levantamento de dissertações e teses que tratam do PLA desde 1986 até 2007/2008. Nesse levantamento, são citados 70 trabalhos desenvolvidos em PLA no contexto brasileiro, tanto em instituições privadas quanto públicas, nas esferas federais e estaduais do Sudeste e do Sul. Entre as federais, destacam-se a UnB, a UFBA, a UFRGS e a UFRJ.

Ainda em relação aos trabalhos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, Matilde<sup>27</sup> ainda realizou um levantamento das teses e dissertações nessa área. Nesse levantamento, a pesquisadora disponibiliza os títulos e resumos de 76 trabalhos realizados em diversas universidades brasileiras entre federais, estaduais e particulares, contemplando, de maneira não exaustiva, os trabalhos de pesquisa entre 2010 e 2016. No entanto, não figuram nessa lista, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da UFC.

Conforme já dito em relação ao ensino, para nossa pesquisa, fizemos um recorte em nível de Brasil, das universidades federais que apresentam em seus repositórios trabalhos de dissertações e teses defendidas<sup>28</sup>. Embora tenhamos feito esse recorte, é importante destacar que há um grande número de trabalhos de pesquisa que são disseminados em publicações de

---

<sup>26</sup> Mesmo considerando apenas as universidades federais, destacamos a importância de outras universidades como as estaduais, que mantêm trabalhos solidificados em pesquisa em PLE/PLA, como a UNICAMP, a USP, a UEL, e instituições privadas como a PUC-Rio.

<sup>27</sup> Para mais informações desse levantamento, consultar o site <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/2017/06/dissertacoes-e-teses/> Acesso em: 15 jul. 2019. Ainda em relação ao PLE/PL2, há no site do Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>, uma lista de pesquisas que versam sobre o exame desde trabalhos de conclusão de curso (graduação) a dissertações e teses (pós-graduação). Outro site importante cujas atividades de pesquisa destacamos é do grupo Programa de Português para Estrangeiro (PPE), no âmbito da UFRGS, que também lista os trabalhos desenvolvidos em pesquisa sobre essa área dentro da referida universidade. Site: <http://www.ufrgs.br/ppe/pesquisa> Acesso em: 20 jul. 2019.

<sup>28</sup> Esse levantamento pode conter ainda alguma lacuna, dada a dificuldade de encontrar as teses ou dissertações no âmbito das universidades, assim como nem todas as universidades federais dispõem de programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística, Linguística Aplicada, no seio dos quais pode haver pesquisas sobre PLA.

anais de congressos, apresentação de trabalhos – desde pôsteres e comunicações orais, publicações de artigos em periódicos e em capítulos de livros, sejam de coletâneas ou com temáticas voltadas para o ensino e aprendizagem. Essa área tem sido profícua, dada a importância nas áreas temáticas de periódicos que trazem números temáticos, como podemos atestar, por exemplo, nos seguintes periódicos: *Belt*, v. 10, n. 1 (2019); *Revista X*, v. 12, n. 2 (2017); *Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 2 (2018); *Revista Verbum*, v. 7, n. 3 (2017); entre outras, além de todas as versões da revista da SIPLE, que tem como temática o PLA, com trabalhos desde 2010, contando com 9 números até 2014.

Para estabelecer um roteiro de pesquisa, acessamos os sites, sobretudo, os repositórios das universidades federais, nos quais há a inserção dos trabalhos de teses e dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Artes. Assim, colocamos as palavras-chave no campo de busca que esses repositórios<sup>29</sup> mantêm para encontrarmos os trabalhos que versam sobre essa temática. A partir disso, contabilizamos as universidades federais<sup>30</sup> que têm pesquisas nessa área do conhecimento.

### Quadro 3 – Universidades com pesquisa na área de PLA

Região	Universidades
Norte	Universidade Federal do Amazonas Universidade Federal do Pará Universidade Federal de Roraima Universidade Federal do Tocantins
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal de Pernambuco

<sup>29</sup> É importante destacar que essa consulta não apresenta exaustividade, tendo em vista que procuramos as palavras-chave nos títulos dos trabalhos. Como nosso objetivo é mostrar um panorama geral da pesquisa em PLE/PLA e depois tratar especificamente, não trazemos essa pesquisa exaustiva, mas realizamos um levantamento de dissertações e teses importantes para o nosso conhecimento sobre essa área. Além disso, temos algumas dificuldades, embora a digitalização dos trabalhos tenha facilitado a consulta e o conhecimento em um contexto mais amplo, pois, muitas vezes, os trabalhos versam sobre Português Língua Estrangeira, Língua Adicional, mas não trazem no título explicitamente o tema, tratando-o de maneira bastante geral, como podemos ver no seguinte título: “O trabalho colaborativo on-line em um projeto de aprendizagem de língua adicional”.

Região	Universidades
	Universidade Federal de Sergipe Universidade Federal do Rio Grande do Norte Universidade Federal do Ceará Universidade Federal da Bahia Universidade Federal de Alagoas
Centro-Oeste	Universidade de Brasília Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Universidade Federal de Goiás
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal Fluminense Universidade Federal de Viçosa Universidade Federal de Ouro Preto Universidade Federal de Uberlândia Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Universidade Federal de Juiz de Fora Universidade Federal de São Carlos Universidade Federal de São João Del Rei
Sul	Universidade Federal do Paraná Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 3 apresenta, sucintamente, as universidades federais brasileiras que desenvolvem pesquisas em PLA, considerando os diferentes contextos de uso dessa língua – desde o contexto de ensino de PLA para surdos ao contexto de ensino de PLE para imigrantes. Essas pesquisas também tratam de diferentes temáticas, como produção de material didático (GONDIM, 2017), formação de professores, letramento e desenvolvimento de capacidades de linguagem, análise de material didático, políticas linguísticas, avaliação – Celpe/Bras, ensino de PLA, entre outras. Com as políticas de ensino, como visto na Seção 2.1, podemos perceber que a tendência é um aumento das pesquisas nessa área.

Um dado importante que surge a partir da análise desse quadro das pesquisas em PLA das universidades federais é que não estão tão concentradas nos eixos Sul e Sudeste. Essas pesquisas estão espalhadas pelo Brasil, como podemos perceber pelo número de universidades dos estados do Norte e Nordeste que as desenvolve. Essas regiões figuram, assim, como um espaço importante de consolidação não só para a área de PLA, mas também para o desenvolvimento científico do país no contexto macro.

Os dados também contribuem para pensar a relação entre pesquisa e ensino, se considerarmos os dados levantados nesta seção, em que encontramos vinte e oito instituições federais (universidades) de ensino superior que desenvolvem pesquisas em PLA (em nível de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado<sup>31</sup>), em face das cinquenta e duas (incluindo as do âmbito do ISF) que ofertam o ensino. Nesse contexto, podemos ainda considerar que as atividades de ensino parecem sempre preceder as atividades de pesquisa, sendo que estas podem ou não serem desenvolvidas depois nas instituições. A partir do levantamento realizado, o desenvolvimento de pesquisas parece estar atrelado à presença de Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguísticas, no entanto, consideramos que as pesquisas também podem acontecer no nível de graduação com os trabalhos de conclusão de curso e com as pesquisas no âmbito do PIBIC<sup>32</sup>.

Pontuamos ainda os trabalhos de pesquisa em torno do Português como Língua de Acolhimento, como a publicação da obra *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*, organizada por Luciane Correia, Cristina Perna, Ricardo Gualda e Eulália Leurquin, constituindo um marco para essa área.

---

<sup>31</sup> É importante destacar que não consideramos nesta pesquisa, muitas vezes, os trabalhos de nível de graduação ou de especialização. No entanto, reconhecemos que as instituições, mesmo que não tenham programas de pós-graduação em Letras ou Linguística, podem desenvolver pesquisas na graduação.

<sup>32</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Informações disponíveis no site: <http://sysprppg.ufc.br/pibic/index.php/apresentacao> Acesso em: 10 ago. 2019.

Dada essa contextualização de forma global, na seção seguinte, fazemos uma breve contextualização da internacionalização, especificamente da UFC, espaço desta pesquisa, considerando a presença de estudantes estrangeiros, e, em seguida, uma contextualização das políticas linguísticas de ensino de PLA, além de destacarmos os trabalhos, no âmbito da pesquisa, desenvolvidos na UFC, com especial atenção às ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GEPLA.

### **2.3 Internacionalização e PLA no contexto da UFC**

Os fluxos, sobretudo de pessoas, na modernidade tardia (GIDDENS, 1991), seguindo a tendência da globalização, têm implicações em diferentes níveis das sociedades. Uma dessas implicações está relacionada ao contexto educacional, em nível mundial, com as relações estreitas entre as instituições de ensino e pesquisa, o que contribui para a internacionalização do conhecimento.

Seguindo essa tendência mundial – da globalização, as ações de internacionalização das universidades federais brasileiras têm ganhado impulso, sobretudo nas duas últimas décadas, com as políticas implantadas pelo MEC em parceria com o MRE.

Diante do contexto internacional e nacional, e sobretudo das universidades federais brasileiras, pontuamos o fluxo de estudantes estrangeiros no contexto da Universidade Federal do Ceará. Entre as políticas de internacionalização desenvolvidas pela UFC estão convênios como o PEC-G e o PEC-PG, que têm atraído muitos estudantes estrangeiros de mais de 60 países. Uma das políticas mais recentes da internacionalização dentro da universidade é a criação, em 2017, da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), que antes era apenas uma coordenadoria. Essa instância tem como metas<sup>33</sup>: articular e aprimorar as ações de internacionalização; compatibilizar nossas estruturas curriculares e acadêmicas a modelos internacionais; ambientar professores e alunos estrangeiros; orientar alunos, professores e servidores da UFC em missões ao exterior; consolidar parcerias com instituições estrangeiras; promover ações voltadas para a internacionalização linguística na UFC. Esta última é importante, dado o contexto das políticas linguísticas de PLA dentro da universidade.

---

<sup>33</sup> Informações disponíveis em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf) Acesso em: 10 ago. 2019.



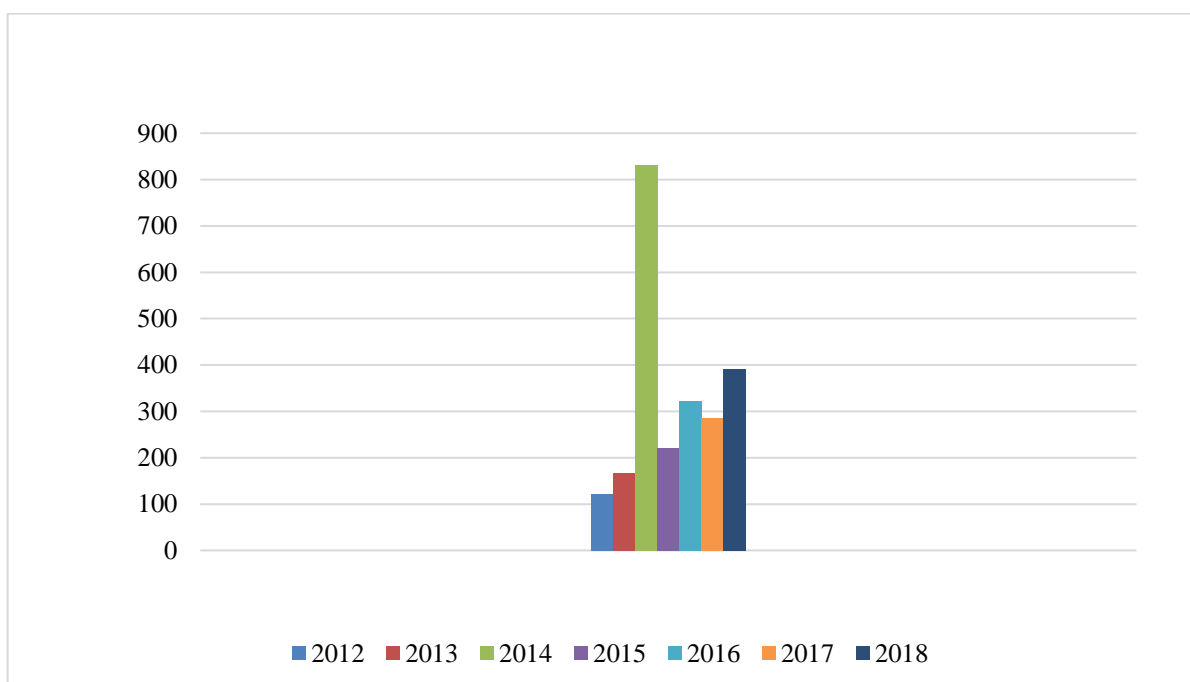
Nesse contexto, a UFC elaborou o plano<sup>34</sup> de internacionalização, no qual contempla as ações no eixo do ensino, da extensão e da pesquisa, visando ampliar os convênios que estabelece com instituições estrangeiras tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Nesse plano, entre os objetivos gerais, destacamos o que propõe uma política linguística universitária que contempla o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda nesse contexto da internacionalização, é importante destacar os números relacionados aos estudantes estrangeiros na UFC. Este é o assunto da próxima seção.

### 2.3.1 Os estudantes estrangeiros na UFC

Os estudantes buscam, sobretudo, uma qualificação nas pesquisas que a universidade oferece, complementada com as políticas implantadas em nível nacional, e as parcerias estabelecidas entre o Brasil e as instituições estrangeiras. Dadas essas questões, podemos ver, pelo Gráfico 1, um gradual aumento de estudantes estrangeiros (tanto de graduação quanto de pós-graduação) na UFC.

**Gráfico 1** – Quantidade de estudantes na UFC



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados enviados pela PROINTER (2019).

<sup>34</sup> Informações disponíveis em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

O Gráfico 1 apresenta o número de estudantes ingressantes nos últimos oito anos na UFC. Os dados do gráfico mostram uma gradação crescente se considerarmos a maioria dos anos entre 2012 e 2018 (exceção de 2014<sup>35</sup>, quando houve um número bastante elevado) de estudantes estrangeiros. Como já destacamos na Seção 2 deste capítulo, esse aumento deve-se ao desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Uma visão mais ampla dessa questão é discutida em Silva<sup>36</sup> (2015). A pesquisadora elaborou um panorama do número de ingressantes a partir do ano 2005, de acordo com os dados fornecidos pela UFC, por meio da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (hoje PROINTER). Naquele ano, ingressaram na UFC apenas quatorze estudantes estrangeiros de apenas dois países.

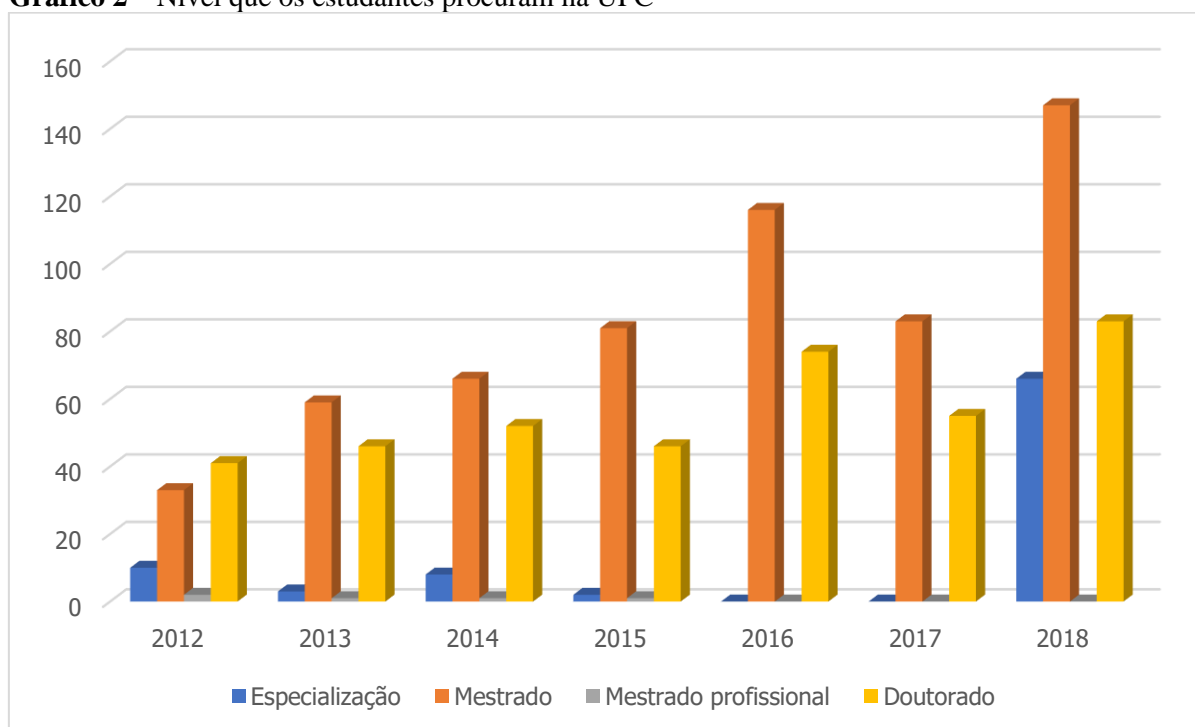
Podemos perceber que esses dados contribuem para mostrar a importância social que tal universidade assume no contexto nacional e internacional. Isso se deve, também, às iniciativas já elencadas acima.

Além desses dados gerais, fizemos um recorte da quantidade de estudantes que fazem pós-graduação. Esse recorte está relativamente ancorado na importância que a universidade apresenta em relação ao desenvolvimento de pesquisas.

---

<sup>35</sup> O aumento do número de estudantes nesse ano aconteceu em decorrência da oferta de um curso de especialização em Saúde da Família do qual participaram os profissionais do Programa do Ministério da Saúde – Mais Médicos, instituído pela Lei nº 12.871/2013. Esses médicos eram em sua maioria estrangeiros, sobretudo, cubanos. Para mais informações sobre o programa e a especialização, ver os sites: <http://maismedicos.gov.br/especializacao>, <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2014/5427-nucleo-da-faculdade-de-medicina-realiza-encontros-da-especializacao-em-saude-da-fa>, <http://maismedicos.gov.br/>

<sup>36</sup> Na pesquisa de Silva (2015), a instituição responsável por registrar os dados dos estudantes ainda era a Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI). Nesse trabalho também estão explicitados os países de origem desses estudantes.

**Gráfico 2** – Nível que os estudantes procuram na UFC

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos dados enviados pela PROINTER (2019).

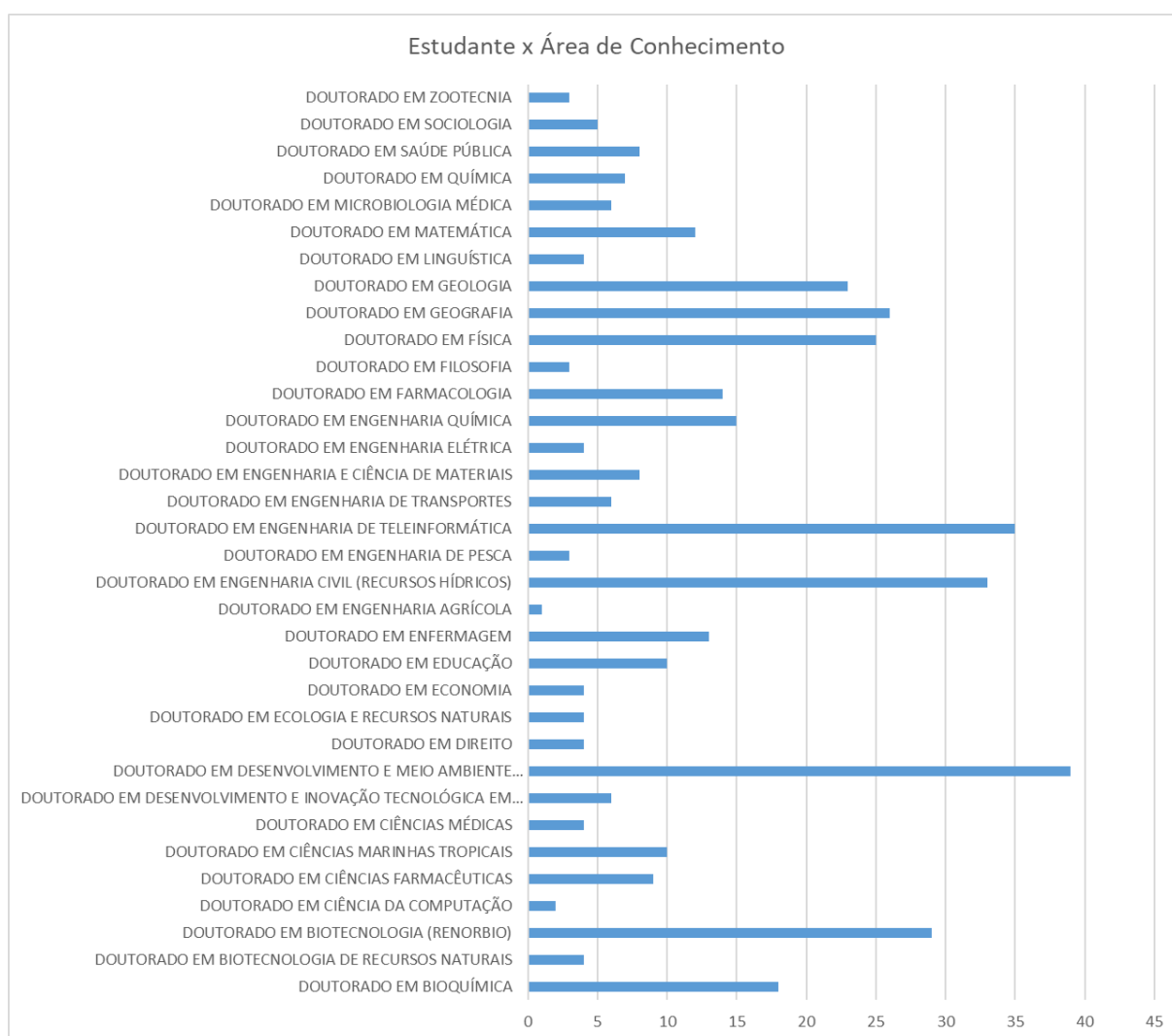
O Gráfico 2 apresenta o número de estudantes de pós-graduação na UFC. Trata de estudantes, na sua maioria, de mestrado, seguidos de estudantes de doutorado. Esse número de alunos nesses dois níveis está relacionado com o desenvolvimento das universidades brasileiras em pesquisa. Seguindo essa tendência, a maioria dos estudantes que procuram os cursos ofertados pelo GEPLA (pelo menos nos últimos três anos) são estudantes da pós-graduação. Essa é uma questão importante para pensar o espaço das universidades brasileiras como instituições que vêm avançando e se consolidando no cenário internacional no campo da pesquisa. Os estudantes de graduação eram/são sobretudo europeus. Com os avanços nas pesquisas nessas instituições, hoje o público do nosso curso são estudantes de pós-graduação oriundos principalmente da América Latina. Essa questão de estudantes da América está relacionada às parcerias estabelecidas a partir da concessão de bolsas por meio da Organização dos Estados Americanos (OEA<sup>37</sup>), desde a graduação à pós-graduação. Por exemplo, em 2019, estão sendo ofertadas mais de 500 bolsas de estudos para o Brasil.

<sup>37</sup> A OEA foi fundada em 1948, com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA, que entrou em vigor em dezembro de 1951. Hoje, a OEA congrega os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Além disso, a Organização concedeu o estatuto de observador permanente a 69 Estados e à União Europeia (EU). Para atingir seus objetivos mais importantes, a OEA baseia-se em seus principais pilares, que são a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento. Informações disponíveis em: [http://www.oas.org/pt/sobre/quem\\_somos.asp](http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp) Acesso em: 30 set. 2019.

A qualidade das atividades de pesquisa desenvolvidas na UFC é determinante para a escolha<sup>38</sup> dessa universidade pelos estudantes<sup>39</sup>. Os estudantes são enfáticos ao destacar a importância das atividades de pesquisa desenvolvidas nas áreas do conhecimento de cada um deles, no âmbito nacional e internacional, tornando-se assim uma universidade de referência, sobretudo no cenário nacional.

Além desses dados, colocamos em evidência uma questão bastante relevante: as áreas de atuação dos estudantes intercambistas. O gráfico 3 apresenta as áreas com os números de estudantes. Podemos perceber que a universidade ganha destaque nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

**Gráfico 3 – Áreas do conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos dados da PROINTER (2019).

<sup>39</sup> Essa perspectiva dos estudantes foi gerada a partir de suas respostas ao questionário (Apêndice A, p.306), para a elaboração do perfil deles no curso de PLA.

O Gráfico 3 apresenta as áreas do conhecimento nas quais há estudantes estrangeiros de doutorado. Nela, destacam-se as áreas de meio ambiente, algumas engenharias e áreas da saúde como a farmacologia. Essas questões perpassam, dessa forma, a importância da universidade no âmbito internacional e também das áreas do conhecimento que despertam o interesse de pesquisadores estrangeiros. Advém, então, pensar a universidade no âmbito da internacionalização e, conseqüentemente, o espaço que a língua portuguesa deve ocupar nessas atividades, considerando ainda que esses estudantes, na maioria dos trabalhos, devem escrever e defender uma tese ou dissertação em língua portuguesa. É importante destacar que no nível de mestrado também segue essa tendência, mas com um número bastante elevado de estudantes da área de Desenvolvimento e Meio Ambiente, seguido pela Engenharia Elétrica.

Os dados relacionados nesse gráfico contribuem para instituir a condição da universidade no contexto da internacionalização das universidades brasileiras. O avanço em relação aos níveis de ensino é expressivo, não se reduzindo apenas ao contexto da graduação.

Dada essa contextualização das ações de promoção de internacionalização da UFC, trataremos, na Seção 2.3.2, mais especificamente, das ações voltadas para o ensino de PLA na instituição que contribui também para essa internacionalização e para a implantação de uma política linguística de PLE/PLA.

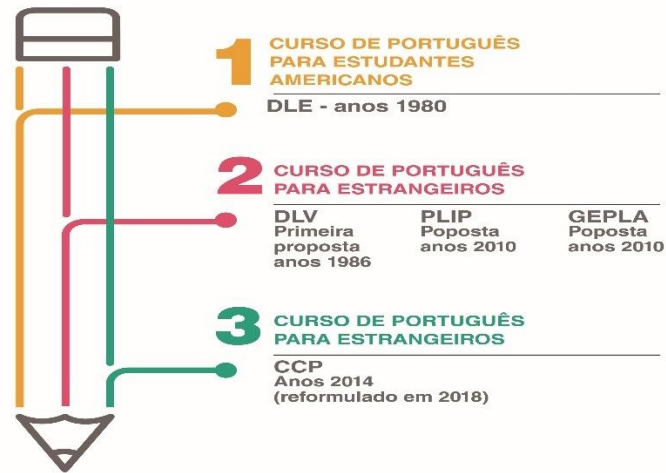
### ***2.3.2 O contexto do ensino e da pesquisa na UFC***

Seguindo a tendência nacional de ensino de PLA, faremos um panorama das iniciativas<sup>40</sup> à frente da UFC, tanto em relação ao ensino quanto à pesquisa. Para isso, fizemos uma breve retomada das iniciativas no contexto desta universidade, como já proposto por Silva (2015) e Leurquin e Silva (2014), e atualizando no seio desta pesquisa.

---

<sup>40</sup> Sobre as iniciativas na UFC, nós tratamos com mais rigor e descrição em Silva (2015), quando traçamos um panorama delas baseadas, sobretudo, em depoimentos de professores que trabalharam nos projetos. As iniciativas recentes são mais bem documentadas.

### Organograma 1 – As três fases de PLE/PLA na UFC



Fonte: elaborado pela autora (2020) baseada em Silva (2015).

No contexto elaborado acima, podemos destacar diferentes iniciativas dentro de di instâncias diversas. Silva (2015) apresenta um breve panorama de cada uma dessas iniciativas, sendo um momento importante de sua pesquisa, considerando que havia poucos registros sobre o início desses cursos. O primeiro curso, como destacam Vasconcelos e Almeida (2002), foi desenvolvido dentro do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da UFC:

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.

Sobre essa iniciativa pioneira na UFC<sup>41</sup>, não temos muitos registros, considerando o contexto no qual se desenvolveu, sendo este um curso que tinha o ensino como atividade principal. Veremos mais adiante que, embora as atividades de PLE na UFC datem do início dos anos 1980, as de pesquisa são desenvolvidas a partir dos anos 2010, estabelecendo ainda um hiato entre o ensino e a pesquisa; sobre esta questão retomaremos mais tarde.

Atualmente, temos três trabalhos desenvolvidos com o ensino e aprendizagem de PLE na UFC. Esses cursos estão diretamente relacionados às políticas de internacionalização. O curso da Casa de Cultura Portuguesa (doravante CCP) da UFC, intitulado “Curso de Português para Estrangeiros: língua e cultura brasileira”, atende a demandas variadas tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa. O curso é dividido em três níveis e passou por reformulações a partir do que foi identificado em Silva (2015). Uma versão foi instalada em 2014.2, e depois, em 2018, sofreu novas modificações com o objetivo de adequar os níveis ofertados ao QECR. Além disso, o material didático utilizado é o que está disponível no mercado para comercialização.

Uma segunda iniciativa também tem sido implementada, seguindo o movimento das universidades federais: a implementação dos cursos de língua portuguesa ofertados pelo ISF para os estudantes estrangeiros, como já ficou dito na Seção 2.1, a iniciativa do Ministério da Educação de incluir o português no ISF. Depois do ISF português como língua estrangeira, a UFC também se torna posto aplicador do Celpe-Bras, a partir do ano de 2018, com as primeiras aplicações a partir de 2019, com foco nos estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros, por meio da coordenação do programa Idioma sem Fronteiras na universidade.

Por último, destacamos as atividades desenvolvidas no curso ofertado pelo grupo GEPLA para a aquisição do PLA. É sobre este que equacionamos os esforços traçados nesse contexto, considerando as atividades propostas por eles.

Podemos compreender que o arcabouço subjacente ao curso é amplo. Além disso, esse curso vem sendo utilizado como um espaço de pesquisa e produção de conhecimento que está voltado para prática do professor.

Para dar conta do projeto, contamos com uma rede de colaboradores. Podemos sintetizar o perfil deles:

---

<sup>41</sup> O registro das informações sobre esses cursos é importante, tendo em vista que quando se pesquisa a situação de PLA na UFC não encontramos informações coerentes com o que realmente acontece na universidade. A exemplo disso, em Marques (2018) há a menção do início de cursos de PLA na UFC a partir de 2010, sendo que essa informação não condiz com a realidade da universidade. A pesquisa dela foi realizada por meio de questionário enviado por e-mail para as instituições. Essa questão revela que parece haver pouco conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos dentro das universidades. Assim, destacamos a importância de apresentar as diferentes empreitadas na oferta de PLA na UFC.

- Professora orientadora e coordenadora do curso: orienta sobre as leituras, coordena as atividades de ensino e aprendizagem, de elaboração de material didático e revisa todas as atividades realizadas;
- Estudantes da graduação: tutores do curso, acompanham os professores, participam das oficinas de elaboração de material, colaboram no desenvolvimento das ações e auxiliam no desenvolvimento das aulas;
- Estudantes de pós-graduação da UFC: professores e pesquisadores no contexto do projeto – são responsáveis por elaborar, revisar e avaliar o material produzido e ministram as aulas nos diferentes níveis;
- Estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica: graduação e pós-graduação – de diferentes nacionalidades.

Ainda em relação ao curso ofertado pelo GEPLA, destacamos que este atende em média de 20 a 25 estudantes por semestre, distribuídos nos três níveis. No entanto, em alguns semestres não são formadas turmas em todos os níveis, o que é mais comum formar turmas do nível um e do nível dois. O número de alunos também é variado, dividindo-se entre sete a doze alunos por nível, sendo que isso tudo depende da demanda dos estudantes para atuarem em diversas atividades.

### ***2.3.3 Panorama da pesquisa na UFC na área de PLA***

Como tratamos do contexto brasileiro, tentamos ainda estabelecer uma relação com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFC. Dentro da perspectiva de ensino, podemos perceber que diferentes projetos foram desenvolvidos e apresentados no quadro dessa universidade, no entanto, as questões relacionadas à pesquisa acontecem ainda com menor intensidade.

Como veremos no Quadro 4, a pesquisa no espaço da UFC vem a ganhar protagonismo com as iniciativas dos grupos de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP) e pelo GEPLA. Essas atividades de pesquisa marcam assim um espaço importante dentro dessa universidade para a consolidação do PLE no que diz respeito ao ensino e pesquisa, além da formação de professores e elaboração de material didático.



Assim como acontece no ensino, recentemente a CCP, vinculada à Coordenação das Casas de Cultura Estrangeira, também têm desenvolvido atividades de pesquisa por meio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE). As atividades do grupo integram ensino, pesquisa e extensão<sup>42</sup>.

Para maior precisão dos trabalhos de investigação, destacamos a presença da pesquisa na UFC praticamente a partir dos anos 2010<sup>43</sup>. Em relação às duas décadas anteriores em que havia a oferta do ensino, encontramos apenas dois trabalhos que versam sobre o PLE na UFC. O primeiro é o artigo “Curso intensivo de português para estudantes americanos: abordagem e metodologia”, escrito pelo professor Ignácio Montenegro e publicado no livro *Ensino e Pesquisa em Português Língua Estrangeira*, organizado por Jandyra Cunha e Pecília Santos (1999). Esse artigo trata do curso de PLE ofertado pelo DLE sobre as metodologias de trabalho e apresenta um breve panorama sobre o curso já descrito na Seção 2.3.2. O segundo é um trabalho apresentado na 55ª KENTUCKY FOREIGN LANGUAGE CONFERENCE – UNIVERSITY OF KENTUCKY – Lexington, KY – USA, em 2002, sob o título *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros na Universidade Federal do Ceará*<sup>44</sup>, apresentado pelas professoras Manolisa Vasconcelos e Claudiana Almeida. Os dois trabalhos nos interessam para a construção de um panorama de ensino de PLE na UFC, haja vista que não há nenhuma outra fonte documental que trate dessa iniciativa pioneira. Essas informações confirmam ainda o fosso que se estabeleceu na UFC entre pesquisa e ensino na área de PLA, pois não temos dados de pesquisa nessa área.

Os trabalhos de investigação que versam sobre PLA desenvolvidos no seio da UFC ganham fôlego somente na década atual, destacando o valor dessa instituição nessa área. Entre esses trabalhos de divulgação de pesquisas realizadas no seio dessa universidade, destacam-se a apresentação de comunicações orais tanto em eventos nacionais quanto internacionais, a publicação de resumos, a publicação de trabalhos completos em anais de congressos, publicação de artigos científicos em revistas e publicação de capítulos de livro pelas pesquisadoras que desenvolveram seus trabalhos de pesquisa no âmbito do mestrado, doutorado e pós-doutorado.

---

<sup>42</sup> Por ser um grupo recente, não temos dados de trabalhos de pesquisa já publicados. As informações estão disponíveis em: <http://www.ple.ufc.br/nucleo-de-ensino-e-pesquisa-em-portugues-para-estrangeiros-nueppe/> Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>43</sup> O Programa de Pós-graduação (mestrado e doutorado) em Linguística funciona desde 1993 e, mesmo que o ensino de PLE na UFC tenha se desenvolvido na década anterior, as pesquisas ainda demoraram muito tempo para acontecer, quase 20 anos depois de já haver pesquisa na UFC. Informações sobre o PPGL disponíveis no site: <http://www.ppgl.ufc.br/pt/programa/apresentacao/>

<sup>44</sup> Tivemos acesso ao manuscrito desse texto por meio de uma das pesquisadoras quando realizamos, em nossa pesquisa de mestrado, uma entrevista com a professora Manolisa Vasconcelos, que nos cedeu os manuscritos.

Quanto aos grupos de pesquisa, é importante pontuarmos aqui que, embora apresentem um número considerável de trabalhos já realizados, no contexto nacional, ainda possuem visibilidade em construção<sup>45</sup>.

Para tratarmos dessas questões, colocamos as produções das pesquisas concluídas ou em andamento na UFC em nível de mestrado e doutorado. É importante salientar que os trabalhos já apresentados e desenvolvidos descritos acima são oriundos desses trabalhos maiores.

**Quadro 4** – Levantamento das pesquisas<sup>46</sup> na área de PLE na UFC

Orientador	Autor	Ano <sup>47</sup>	Título	Grau
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin	Ana Angélica Lima Gondim	2012	Material didático de português língua estrangeira.	Mestrado
	Ana Edilza Aquino de Sousa	2013	O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira.	Mestrado
	Meire Celedônio da Silva	2015	Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira.	Mestrado
	Kaline Mendes	2014	A formação de professores de português língua estrangeira.	Doutorado
	Ana Angélica Lima Gondim	2017	A formação do professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira.	Doutorado

<sup>45</sup> No contexto da apresentação do panorama da pesquisa brasileira por Schaefer no II Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional – (Sinepla), que ocorreu no King's College London (Inglaterra), nos dias 28 e 29 de junho de 2018, na apresentação dos programas de pesquisas em universidades brasileiras, não faz referência aos trabalhos desenvolvidos na UFC, embora já exista uma boa gama de trabalhos relacionados a esse assunto.

<sup>46</sup> Esse levantamento foi realizado exaustivamente, tanto no repositório da UFC quanto na busca do Lattes das professoras orientadoras.

<sup>47</sup> O ano indica quando o trabalho foi defendido, o que significa que os trabalhos, no seio do grupo GEPLA, tiveram seu início anteriormente. Assim, pelos dados, podemos perceber com a defesa de tese da pesquisadora Kaline Mendes em 2014, que esse trabalho vem se desenvolvendo desde 2010, considerando o período que realizou sua pesquisa.

Orientador	Autor	Ano <sup>47</sup>	Título	Grau
	Ana Edilza Aquino de Sousa	2018	A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira.	Doutorado
	Wanessa Monte Ferreira	Em andamento	Entre o prescrito e o realizado: o trabalho docente do professor de PLH.	Mestrado
	Maria Jacqueline Noberto de Frota	Em andamento	O ensino de português língua de herança em Bordeaux.	Mestrado
	Tereza Raquel de Melo Lobo	Em andamento	Saberes e repertórios didáticos do professor de Português Língua Estrangeira.	Mestrado
	Jéssica do Rosário Bandeira	Em andamento	Ensino de Português no contexto multilíngue de São Tomé e Príncipe: um estudo acerca da formação do professor de Português.	Mestrado
	Lívia de Sousa Lima	Em andamento	Multiletramentos nas aulas de Português Língua Estrangeira: reflexão sobre o agir professoral para uma nova prática.	Mestrado
	Meire Celedônio da Silva	Em andamento	Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de PLA	Doutorado
	Mônica Fontenelle Carneiro	2018		Pós-Doutoramento
	Lúcia Maria de Assunção Barbosa	2017		Pós-Doutoramento
	Fernanda Modl	2018		Pós-Doutoramento
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin	Gislene de Carvalho	2011	As unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros	Mestrado

Orientador	Autor	Ano <sup>47</sup>	Título	Grau
	Maria Erilan Costa Silva	2018	Proposta de verbetes em dicionário de expressões idiomáticas para estudantes de português língua estrangeira	Mestrado
	Vicente de Paula da Silva Martins	2013	Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por falantes de português como língua não materna	Doutorado
	Marilene Barbosa Pinheiro	2015	Política Linguística para o Ensino de Português língua estrangeira	Doutorado
	Maria Erotildes Moreira e Silva	2015	Políticas Linguísticas para o ensino de português para estrangeiros	Doutorado
	Lídia Amélia de Barros Cardoso	2016	Diversidade lexical e níveis de proficiência (B2 e C1) em português como língua adicional	Doutorado
	Maria Erotildes Moreira e Silva	2018	Relatório de Estágio de Pós-doutorado: uma política linguística de <i>corpus</i> : criação de material didático destinado a estudantes de Português - língua estrangeira (PLE)	Pós-doutorado

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito às pesquisas, de maneira geral, considerando o Quadro 4, podemos perceber que há trabalhos de pesquisa consolidados no âmbito da UFC. Esses trabalhos figuram em diferentes níveis de investigação desde pesquisas em nível da graduação<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Em relação aos trabalhos de graduação, destacamos os projetos de pesquisa dentro do GEPLA relacionados ao PLE/PLA, desenvolvidos com os estudantes da graduação. Esses trabalhos têm sido importantes para a pesquisa, considerando que já foram apresentados trabalhos em diferentes eventos, em âmbito local, em que destacamos os encontros universitários, e em âmbito internacional, em que destacamos a apresentação no SIMELP de tais

a pesquisas em nível de pós-doutorado. Além disso, destacamos ainda que esses trabalhos foram desenvolvidos, sobretudo, no seio dos grupos GEPLA e PLIP. Com isso, não descartamos as investigações realizadas por outros grupos de pesquisa<sup>49</sup>. Temos, assim, no âmbito do GEPLA, entre os trabalhos concluídos, três dissertações, três teses e quatro trabalhos de pós-doutorado. Entre as pesquisas em andamento, temos uma tese e cinco dissertações<sup>50</sup>.

Entre os trabalhos já concluídos, quatro deles estão diretamente relacionados ao curso de Português para Estrangeiro desenvolvido pelo GEPLA e já referenciado na Seção 2.3.2 (o curso será mais detalhado no capítulo da metodologia). Três deles versam sobre a formação de professores – duas teses e uma dissertação, e o quarto desenvolveu-se com foco no processo de aprendizagem dos estudantes. Ainda sobre a formação de professores, há o trabalho desenvolvido por Leurquin no Pós-Doutorado da Université Sorbonne Nouvelles Paris III e na Université de Genève. Essas pesquisas, sobretudo centradas na formação dos professores, desempenham um papel importante no contexto do PLA na UFC, considerando que não há, nessa universidade, um curso de licenciatura para a formação de professor de PLA.

Destacamos ainda a dissertação de Gondim (2012), que trata da análise de material didático de PLA, que é utilizado por muitas escolas de línguas e cursos nas universidades no contexto brasileiro e estrangeiro. Essa pesquisa é central no desenvolvimento das ações do Laboratório de Elaboração de Material Didático para PLA, uma vez que os resultados indicam que o material existente no mercado não dá conta dos múltiplos contextos de ensino de PLA<sup>51</sup>, apresentando-se, assim, problemático. Essa constatação tem, portanto, implicação direta na elaboração do material didático para ser utilizado no curso de PLA.

A organização desse material no seio do GEPLA, como indica o laboratório, tem se estendido ao longo desses dez anos, atendendo e adequando-se sempre às demandas dos estudantes. Esse material também sido objeto de pesquisas, como podemos destacar os trabalhos de Leurquin (2014) e Leurquin, Gondim e Silva (2019), nos quais encontram-se algumas propostas e a análise delas.

---

trabalhos. Além desses trabalhos, também é importante dizer sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito de outros grupos de pesquisa, tanto os mais recentes como o NUPPELE quanto os mais antigos, como o caso do PLP.

<sup>49</sup> A tese de Araújo (2016) versa sobre o complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) em materiais didáticos de Francês e Português Língua Estrangeira.

<sup>50</sup> Entre esses trabalhos, há dois que tratam diretamente sobre o Português Língua de Herança.

<sup>51</sup> A questão da produção de material didático para cursos de PLA tem sido uma das questões tratadas em muitas pesquisas nessa área no Brasil. Essa iniciativa evidencia a relação entre o público e os objetivos de aprendizagem dele, ensejando práticas de ensino e aprendizagem mais centradas nas especificidades de cada situação. A exemplo disso, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul também é adepta dessa prática, como pode ser conferido no site do curso de PLA, <http://www.ufrgs.br/ppe/o-progra>. Essa prática também tem sido fomentada pelo ILP no projeto O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna, que disponibiliza material produzido pelos professores pelo mundo.

Dentro do GEPLA, constrói-se, assim, um tripé de trabalho no qual se imbricam atividades de pesquisa, ensino e formação de professores. São as pesquisas que fomentam e sustentam as duas outras ações, contribuindo para a implantação de um trabalho importante dentro da instituição, considerando um trabalho dialético de construção do conhecimento. No esquema a seguir podemos sistematizar esse trabalho:

**Organograma 2** – Percurso de trabalho do GEPLA



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Organograma 2 sintetiza as ações no âmbito da extensão, ensino e pesquisa dentro do escopo do PLA desenvolvido pelo grupo de pesquisa já citado. Nele apresentamos dois projetos de extensão: o curso de PLA (explicitaremos no Capítulo 6 – Metodologia) e o laboratório de produção de material didático. Nesse laboratório, a partir das ações desenvolvidas quinzenalmente, podemos destacar, além da elaboração de material didático, a formação de professores para atuarem no curso.

Quanto às atividades de ensino, se estabelece uma relação direta com as ações de extensão, considerando que os professores que atuam nesta atividade são formados no laboratório. Além disso, o material didático produzido no âmbito da extensão também é utilizado nas aulas do curso de extensão.

Uma reflexão em torno dessas ações é realizada por meio das pesquisas (o Quadro 4 apresenta a síntese das pesquisas concluídas e em andamento) empreendidas pelos participantes dos dois projetos de extensão e, conseqüentemente, das ações de ensino. Elas são importantes para aprofundar reflexões sobre os diferentes ângulos que influem direta ou indiretamente no contexto da sala de aula de PLA. As ações sintetizadas nesse quadro mostram

a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, o que contribui para fortalecer ações de internacionalização da língua portuguesa.

Esse cenário mostra o trabalho e os esforços empenhados na busca da internacionalização e da inserção de uma política linguística do português nos diferentes níveis de ensino. No rol dos trabalhos já realizados, destacamos os seguintes nas diferentes temáticas: formação do professor, material didático e aprendizagem e ensino. Esses trabalhos abrangem, dessa forma, objetos importantes para o contexto do ensino e aprendizagem dentro das línguas.

Dentro desse contexto, pensamos ser um espaço importante para a internacionalização tanto do ensino e aprendizagem quanto das atividades de pesquisa. No caso do Brasil, o desenvolvimento inicialmente do ensino enseja logo depois o espaço da pesquisa, considerando que a língua portuguesa, nesses espaços, vista como uma língua estrangeira (LEURQUIN, 2013), exige das instâncias envolvidas na construção de espaços na agenda científica, pesquisas que contribuam com as políticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para diferentes públicos.

Os dados apresentados, neste capítulo, corroboraram as várias pesquisas desenvolvidas no campo do PLA, sobretudo de políticas linguísticas com foco no português. Oliveira (2013) destaca que pós-2004 tem sido um período importante de crescimento da língua portuguesa tanto no contexto interno quanto externo, seguindo a tendência mundial de crescimento do multilinguismo. Além disso, há a importância que a língua portuguesa assume no contexto educacional e especificamente da pesquisa, considerando o letramento, com destaque para o letramento acadêmico/científico.

### 3 OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS<sup>52</sup> NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLA

“Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática na sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento, algo na direção de como a abordagem da Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 1992) ajuda a situar as práticas de linguagem de maneira mais geral.”

Brian Street

Da mesma forma que se colocou em evidência a importância do campo de PLA no Capítulo 2, destaca-se, neste capítulo, as perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o campo dos estudos dos letramentos. É necessário, no escopo desta pesquisa, estabelecer uma relação entre a noção de letramento, especificamente os letramentos acadêmicos e as atividades de ensino no que diz respeito ao ensino de PLA. Para isso, fizemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, sobretudo em teses e dissertações que focalizam o contexto da pesquisa do PLA. Nessa busca, sublinhamos que não foi exaustiva, encontramos poucos trabalhos que tratam do letramento e mais especificamente dos letramentos acadêmicos em PLA. Em consequência dessas evidências e do movimento atual dos fluxos de pessoas em intercâmbio acadêmico no contexto brasileiro (ver Capítulo 2, Seção 2.3), é relevante tratar dessa questão que se revela tão cara aos estudantes e aos professores envolvidos no ensino e aprendizagem. Para os estudantes, a importância está em participar de atividades de pesquisa, produção e recepção em um contexto estrangeiro, para os professores, o desafio de promover ações que permitam o desenvolvimento, nesses estudantes, de capacidades linguísticas em busca da ampliação dos letramentos. Assim, destacamos a importância desse assunto dentro do contexto de ensino e aprendizagem que está colocado tão em evidência na academia, sobretudo, nas pesquisas que tratam do ensino e aprendizagem de língua materna (no contexto brasileiro).

Antes de passarmos às questões inerentes ainda às abordagens do ensino de língua estrangeira, é necessário justificar a nossa escolha pelo percurso exposto neste capítulo a fim de vislumbrar problematizações no campo dessa área de estudos com implicações para este trabalho. Para isso, partimos de alguns questionamentos que devem gerar reflexões importantes

---

<sup>52</sup> A expressão letramento acadêmico no Brasil já é consolidada e utilizada nas pesquisas de diferentes níveis e por pesquisadores experts. Ele também é intercambiável, muitas vezes, com a expressão letramento científico, remetendo a mesma noção. Como defende Motta-Roth (2013), essa noção está relacionada à visão de universidade como espaço de produção de conhecimento por professores, estudantes de graduação e de pós-graduação.



no campo dos letramentos acadêmicos de PLA. A questão central que se delineia é esta: que abordagens de ensino estão na base do trabalho realizado a fim de ampliar os letramentos dos estudantes estrangeiros? Em que medida esse trabalho se aproxima ou se distancia das abordagens em voga na atualidade sobre o ensino de línguas? Para dar conta dessas reflexões, não como respostas, mas como pontos de partida sobre o processo de ensino e aprendizagem, inicialmente, refletimos sobre as abordagens para o ensino de línguas e sobre a questão dos letramentos. Em um segundo momento, tratamos especificamente dos letramentos acadêmicos e dos letramentos acadêmicos em PLA, sobretudo em pesquisas no contexto brasileiro. Em um terceiro momento tratamos da aprendizagem da escrita enquanto processo, abrangendo a perspectiva da didática das línguas para o ensino e os saberes para escrever, perspectivando o nosso trabalho.

### **3.1 Das abordagens de ensino de língua estrangeira aos letramentos**

O papel que as diversas abordagens<sup>53</sup> do ensino de línguas tem assumido ao longo do último século é de salutar importância para situar a nossa proposta de ensino e aprendizagem de PLA. Para isso, trataremos dessas abordagens que se desenvolveram e as implicações no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Além disso, tentaremos estabelecer um diálogo com a nossa proposta de ensino e aprendizagem.

Antes de passarmos a tratar especificamente das questões relacionadas aos letramentos, pontuamos as perspectivas das abordagens do ensino de línguas estrangeiras. Essas abordagens são aqui apresentadas como ponto de partida para situar o trabalho que desenvolvemos.

A primeira das abordagens que orienta o ensino de línguas estrangeiras é chamada de gramática e tradução. Essa abordagem, de acordo com Richards e Rogers (1999), foi predominante na Europa dos anos 1840 aos anos 1940. Ela focaliza, sobretudo, a língua escrita, com foco em textos do domínio literário, assim, a linguagem oral não é contemplada em práticas de ensino que têm essa abordagem como foco.

---

<sup>53</sup> No nosso trabalho, consideramos a terminologia abordagem e não método, por entendê-la, como defende Leffa (1988), uma terminologia que abrange tanto aspectos teóricos sobre a língua como aspectos teóricos a respeito da aprendizagem subjacente à aprendizagem de língua específica. No entanto, é importante pontuar o framework desenvolvido em Richards e Rogers (1999), que pontuam como a palavra mais ampla – método – que incluem a abordagem (como proposto por Leffa) – teorias da natureza da língua e teorias da aprendizagem de línguas; o design – que envolve os objetivos geral e específicos do método, o modelo do programa de ensino, os tipos de atividades de ensino e aprendizagem, o papel dos aprendentes e o papel dos professores e o papel do material didático; e os procedimentos – técnicas e práticas de sala de aula.

A segunda abordagem é nomeada de método direto. Foi introduzida inicialmente na França e na Alemanha, depois foi amplamente divulgada nos Estados Unidos. Diferentemente da abordagem precedente, essa gozou de maior prestígio. Diferencia-se da outra por está centrada na oralidade e o ensino acontece basicamente na língua-alvo, o que rechaça a tradução priorizada no método da gramática e da tradução. As habilidades que hoje são amplamente valorizadas no ensino de línguas – escrita, escuta, leitura e fala – surgem a partir dessa abordagem.

Uma terceira abordagem denominada de método de leitura está relacionada, como o próprio nome indica, aos aspectos da leitura em língua estrangeira, focalizando assim o texto escrito. Essa abordagem enfatiza o domínio do vocabulário e dá pouca importância a outros domínios, como, por exemplo, a pronúncia.

Outra abordagem que também assume um espaço importante nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas é o audiolingual. De acordo com Rogers e Richards (1999), essa abordagem surgiu nos Estados Unidos no período entreguerras como uma forma de rechaçar as abordagens gramatical e direta. Ela surge como uma necessidade de adequar o ensino de línguas ao contexto da atuação do exército americano de se comunicar no contexto da guerra. Essa perspectiva traz a comunicação como objeto principal, o que não estava presente nas outras abordagens anteriormente tratadas.

Dentre as perspectivas mais recentes, podemos apontar a abordagem comunicativa do ensino de línguas. Ela tem encontrado espaço amplo tanto nos cursos de línguas quanto na produção de material didático. Essa abordagem é uma resposta ao método audiolingual que já não dava conta das demandas exigidas pelos aprendizes de línguas estrangeiras, considerando as mudanças nas atividades humanas que demandam também mudanças na perspectiva de ensinar e aprender uma língua. Essa abordagem parte, portanto, sobre a noção do papel do uso da língua em situações de uso e do papel dos aprendentes em relação a essa mesma língua. As formas da língua não se sobrepõem aos objetivos de uma determinada interação nas quais os estudantes estão implicados. Além disso, o método comunicativo, traz o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem como participante ativo da aprendizagem.

Além dessa abordagem, outras abordagens têm sido desenvolvidas e ganham projeção no ensino de línguas, tais como a abordagem acional. Essa perspectiva tem ganhado impulso sobretudo a partir da elaboração do Quadro Comum Europeu do Ensino de Línguas, onde ela é gestada e depois estruturada por teóricos dos estudos das línguas. Destacamos entre esses teóricos os trabalhos de Puren. Puren (2007) assegura que a perspectiva acional considera todo usuário e aprendente de uma língua como atores sociais que se engajam em tarefas dentro

de uma circunstância ou de um ambiente determinado no interior de um domínio de ação particular. Essa abordagem traz, assim, a perspectiva de um agir de linguagem que considera as ações, os atores, as atividades e as tarefas para agir em situações de comunicação situadas.

No que tange a essas duas últimas abordagens apresentadas, há mais um processo de continuidade de uma para a outra em vez de um hiato que provoque assim uma menção do que é uma abordagem comunicativa e uma abordagem acional. As divergências entre as duas parecem ainda está no nível do papel do aprendiz: na abordagem comunicativa, o foco é no aprendiz como um ser isolado, enquanto para a abordagem acional ele é considerado um ator social que aprende em um espaço de colaboração dentro de uma prática social.

Essa abordagem tem ganhado projeção no contexto brasileiro, sobretudo, a partir do Exame-Celpe Bras. Nesse exame, a natureza da linguagem é assim delimitada: “uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 4). Dessa forma, destaca-se “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4). A tarefa dentro do Celpe-Bras assume papel relevante, ela é “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 5).

A partir dessas perspectivas, as quais voltaremos para situar o trabalho realizado no contexto do ensino e aprendizagem de PLA, apontamos no tópico a seguir as contribuições dos documentos que orientam ou regulam o ensino de língua para o nosso trabalho.

### ***3.1.1 O agir prescrito para o ensino de línguas***

Na continuidade das perspectivas apresentadas e das várias noções e epistemologias que regem o ensino de línguas, é importante destacar o agir prescrito semiotizado nos documentos orientadores para o ensino de línguas para estabelecer ainda uma relação estreita do que se tem perspectivado nessa área. Esses documentos perspectivam o agir prescrito para o ensino de línguas. Esse agir tem sido objeto de estudo dentro da perspectiva sociointeracionista (BRONCKART; MACHADO, 2005). Esse agir prescrito é proposto por governos ou instituições que pretendem estabelecer uma agenda para o ensino e aprendizagem. No Brasil destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no âmbito mais amplo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR) Tratamos singularmente de cada um deles considerando os contextos onde foram geridos e concentraremos neles a perspectiva do ensino baseado em tarefas, conforme o primeiro, e o

ensino de línguas a partir das atividades sociais, conforme o segundo, assim destacaremos a perspectiva dos gêneros de texto.

O QECR<sup>54</sup> é um instrumento de orientação para a elaboração de programas de ensino de línguas, orientações curriculares, elaboração de material didático e exames de proficiência entre outros. A construção dele é baseada em uma abordagem para o ensino de línguas não mais no âmbito comunicativo, mas voltado para a ação. No documento, “o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, [...] têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (2001, p. 29), considerando os domínios de uso da linguagem: domínio público, privado, educativo e privado. Nessa perspectiva, revela-se o papel fundamental que as atividades de linguagem assumem na organização e planejamento de ações para o ensino de línguas, sobretudo estrangeiras.

Essa perspectiva destaca a aprendizagem da língua a partir de contextos situados como espécie já denotada para a perspectiva dos letramentos, considerando o uso da língua em práticas situadas, é importante destacar que, embora, neste trabalho, damos ênfase ao texto escrito, reconhecemos as diversas práticas de linguagem situadas. No tocante a essas questões, que consideram também o estatuto dos textos, esse documento faz ainda referência explícita aos gêneros textuais:

[...] qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam. [...] Os textos têm muitas funções diferentes na vida social e apresentam, conseqüentemente, diferenças na forma e na substância. Diferentes *suportes* são usados com finalidades diferentes. As diferenças de suporte, de finalidade e de função conduzem a diferenças correspondentes não apenas no contexto das mensagens, mas também na sua organização e na sua apresentação. Portanto, os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes géneros (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 136, grifo do autor).

O QECR apresenta a abordagem de ensino baseado na vida social, perspectivando as práticas sociais como espaço no qual emergem os textos que atendem a diferentes objetivos, veiculados em diferentes suportes, o que implica a organização desses textos em determinados gêneros.

No contexto brasileiro, destacamos o último documento oficial elaborado para orientar o ensino e aprendizagem na educação básica, a BNCC. A partir dele, as disciplinas são

---

<sup>54</sup> Seguindo ainda a perspectiva do quadro, o ISF utiliza-o como parâmetro para a oferta de cursos de língua estrangeira, como se pode constatar no site <http://isf.mec.gov.br/cursos-e-testes-de-autoestud>

reorganizadas no que diz respeito aos conteúdos e às orientações para o ensino. Destacamos esse documento por também tratar do ensino de Língua Portuguesa, embora não se trate de ensino de PLA, mas é um documento normativo para o ensino, incluindo as línguas estrangeiras. Além disso, é resultado também de documentos orientadores de ensino como os PCN<sup>55</sup>, que já preconizam um ensino baseado em práticas sociais e, conseqüentemente, com foco no desenvolvimento de capacidades para agir no mundo. Esses documentos estão alinhados a teorias mais recentes no campo da linguagem no que diz respeito ao ensino de línguas.

A BNCC preconiza um ensino de línguas baseado em uma perspectiva enunciativo-discursiva na esteira do que já era proposto nos PCN, valorizando as práticas sociais e os papéis sociais que são engendrados nela. A partir disso, surge a centralidade do texto nas práticas de ensino de línguas.

Desse documento é importante destacar como é preconizada a organização de um ensino que evidencia a importância das práticas de linguagem:

[...] às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

Ainda seguindo o movimento das propostas de documentos (variados), a BNCC perspectiva a linguagem considerando as práticas de linguagem já mencionadas acima. Para seguir o propósito do ensino de línguas, são consideradas as atividades sociais (esferas da atividade humana). Para isso, o documento destaca os seguintes campos: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

A partir dessa perspectiva, podemos traçar um diálogo com a perspectiva acional, que privilegia o agir de linguagem em um mundo textualmente mediado. Além disso, ao convocarmos esse documento, privilegamos a importância de situar o ensino de línguas que considera as atividades sociais.

---

<sup>55</sup> É importante apontar uma diferença (mas não a única) entre o PCN e a BNCC, no que tange à função desses dois documentos no ensino. O primeiro tem um caráter de orientar as propostas de ensino, destacando-se a flexibilidade do documento e a não homogeneização do currículo, enquanto o segundo apresenta um caráter normativo, apontando para a unificação do currículo nas escolas das esferas municipais, estaduais e federais.

Para sintetizar essas questões e ainda dar uma continuidade ao nosso trabalho, destacamos, nas perspectivas do ensino de línguas, uma comparação das duas abordagens que hoje são mais comumente convocadas no ensino de línguas, a abordagem comunicativa e a abordagem acional.

**Quadro 5** – Abordagem comunicativa e Abordagem acional

<b>Abordagem comunicativa</b>	<b>Abordagem acional</b>
Aprender a se comunicar em língua estrangeira – falar com o outro	Realizar ações coletivas em língua estrangeira – fazer com o outro
Produção e recepção oral e escrita	Interação e mediação
Centralizada no sentido	Centralizada na co-construção do sentido

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bagnoli et al. (2010).

O Quadro 5 apresenta a síntese das abordagens comunicativas e acionais, no qual se destaca questões relacionadas ao tratamento do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. Embora apresentem diferenças entre si, é preciso pensá-las não como dicotômicas, mas como um *continuum* de uma para a outra. Além disso, elas apresentam, por um lado, perspectivas distintas das abordagens anteriores e, por outro, aproximam-se das abordagens de ensino de línguas como as propostas mais recentes baseadas nos gêneros de texto.

Considerando, ainda, nessa seara uma questão mais específica do nosso trabalho, trataremos dos estudos dos letramentos como um objeto de importância singular nos projetos de ensino e aprendizagem de línguas tanto materna quanto estrangeira.

Na subseção a seguir, faremos uma incursão sobre a questão dos estudos do letramento e, mais especificamente, dos letramentos acadêmicos. A essa questão dos métodos voltaremos mais adiante, quando estabeleceremos os diálogos necessários para tratar da nossa proposta de ensino e aprendizagem.

### 3.1.2 Os estudos sobre os letramentos

O termo letramento (associado à alfabetização, considerando o contexto da tradução inicial) é traduzido, no Brasil, a partir do termo inglês *literacy* ou *literacies*. A partir desse termo, os estudos no Brasil, com início nos anos 1980, encontram espaço nas pesquisas que tratam da linguagem em vários níveis. Condireando essas informações e os estudos já realizados, podemos destacar que essa é uma área já consolidada no Brasil, considerando as muitas pesquisas desenvolvidas aqui tanto em diferentes atividades institucionais quanto em atividades não institucionais.

Além disso, o termo letramento também guarda muitas acepções. Ele partilha, pelo menos nas acepções iniciais, da relação do uso da língua em práticas de escrita nas atividades sociais, como pontua Kleiman (2007). Nos estudos atuais do letramento, sobretudo desenvolvidos por Street, há a ampliação desse conceito, letramentos sociais. Nessa acepção, Street (2014) nega um letramento neutro e focaliza sobretudo “a natureza social do letramento” e os usos da língua em contextos situados socialmente, ou seja, trata do “caráter múltiplo das práticas letradas”.

A questão do letramento é vasta e discutida sob várias vertentes e teorias. Em um aspecto amplo, podemos citar os posicionamentos de Street (2014), que contrapõe dois modelos de letramento, a saber: os letramentos autônomos e os letramentos ideológicos. Street (2014) critica o primeiro modelo por ser tratado como sendo uma postura natural e isento de ideologia. Diante disso, propõe o segundo modelo, os letramentos ideológicos.

A perspectiva do modelo ideológico encontra amparo no conceito de eventos de letramentos proposto por Heath (1982), que se refere à ocasião na qual a língua é essencial e constituinte da natureza da interação e de seus processos interpretativos.

Confirmando essa acepção, Street (2014) propõe uma expansão do termo eventos de letramento e lança a terminologia **práticas de letramentos**. Segundo Street (2014), essa expressão não apenas engloba a noção de eventos de letramentos, como também as práticas populares de letramentos e as pré-concepções ideológicas que os sustentam. Diante disso, Street (1984) trata de letramentos no plural, como uma prática social situada de usos da escrita, de acordo com o contexto de usos da linguagem.

Diante dessas constatações, há a abertura para falar de letramentos em diferentes espaços, de acordo com os grupos sociais e os usos que fazem da linguagem para exercer as atividades humanas gerais mediadas pelas atividades languageiras (nos termos bronckartianos). A partir de então, as pesquisas sobre letramentos ampliam-se, dentre as quais podemos citar os

letramentos acadêmicos. Aqui, destacamos os trabalhos preliminares sobre os letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998), como veremos a seguir.

Voltando ao contexto brasileiro, os estudos sobre o letramento têm ganhado espaço e atingido atividades sociais, aliando-se a diferentes abordagens teóricas que demandam atividades cada vez mais complexas de pesquisas nesse campo de investigação.

Como o nosso tema aqui é introdutório para deixar antever uma realidade das pesquisas sobre isso, cabe a nós pensarmos um pouco sobre a influência seminal dos estudos sobre letramento no Brasil. Para isso, recorreremos inicialmente às reflexões de Angela Kleiman. Kleiman (1995) afirma que, em relação às atividades de linguagem nesse campo, os estudos surgiram no Brasil como apoio às iniciativas de mudança de perspectiva em relação ao impacto social da escrita. Nessa perspectiva, o interesse se volta para a ampliação dos estudos sobre usos da escrita e de alfabetização como uma prática individual.

No contexto brasileiro, o ensino e aprendizagem de língua materna (que também tem se estendido ao ensino de língua estrangeira), tem se desenvolvido sob uma perspectiva do letramento, sobretudo a partir dos trabalhos de Ângela Kleiman. Essa abordagem parte ainda para de uma proposta de projeto de letramento:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nessa perspectiva, há um esforço para situar o ensino de língua sob o viés do letramento, que considera não só as práticas sociais, mas também, do gênero de texto. É interessante ainda a implicação da abordagem de um projeto de letramento para o ensino que considera os gêneros para agir em determinada prática social.

Além disso, têm-se desenvolvido pesquisas bastante específicas no que diz respeito ao letramento sob diferentes atividades sociais, como letramento literário, letramento digital e letramento acadêmico. Essas acepções têm ganhado cada dia mais contribuições de diferentes perspectivas teóricas na relação entre letramento e práticas sociais. No viés do nosso trabalho, trataremos mais especificamente do letramento acadêmico nas reflexões que se seguem.



### 3.2 O espaço do letramento acadêmico

Inicialmente, pontuamos algumas questões teóricas que norteiam os estudos do letramento no âmbito do ensino superior. Questão essa que, hoje, ultrapassa os muros das universidades, considerando que cada vez mais cedo estudantes do ensino básico adentram as atividades de pesquisa e de alguma maneira estão em contato com textos da atividade acadêmica/científica.

De acordo com Lillis e Scott (2007), a expansão do ensino superior, especificamente, no contexto do Reino Unido, a partir dos anos 1980 e intensificado nos anos 1990, tanto pela participação de estudantes locais quanto internacionais, é um dos fatores que implicaram na implementação de estudos sobre os letramentos acadêmicos. Diante disso, Lillis e Scott (2007) defendem os letramentos acadêmicos como um campo de pesquisa próprio. Para as autoras, o termo “letramentos acadêmicos” (no plural) é considerado um campo de pesquisa dinâmico com interesses epistemológicos e ideológicos identificáveis. Para essa questão é importante situar a nossa pesquisa, como tentaremos ao longo deste capítulo, a fim de estabelecer um link entre a perspectiva dos letramentos acadêmicos e a perspectiva do ensino e aprendizagem da língua como proposto pela escola de Genebra e os estudiosos que nela se ancoram.

De acordo com Lea e Street (1998), a aprendizagem na educação superior envolve novas formas de conhecimento – compreender, interpretar e organizar esse conhecimento. Essa questão perpassa, assim, as práticas de letramentos. Essas práticas estão relacionadas com a leitura e a escrita em diferentes disciplinas. É, portanto, por meio da linguagem que os estudantes conhecem e produzem os conhecimentos nas diversas disciplinas e estas concebem e organizam o conhecimento de maneiras diferentes. Por isso, os autores destacam a importância de uma abordagem que vai da prática para os letramentos acadêmicos, considerando componentes do contexto cultural e contextual das práticas de escrita e das práticas de leitura.

Lea e Street (1998) classificam os estudos sobre a escrita acadêmica em três abordagens ou modelos, a saber: i) estudo das habilidades; ii) socialização acadêmica; e iii) letramentos acadêmicos. Os autores enfatizam que esses modelos não são excludentes, mas que um pode incorporar o outro. No entanto, eles dão ênfase ao terceiro modelo, ao defenderem que este engloba os dois primeiros, afirmando que essa dinâmica faz parte da evolução das formas de conceber o conhecimento em uma determinada área.

De acordo com Lea e Street (1998), o primeiro modelo assume a perspectiva de que o letramento é um conjunto de habilidades que os estudantes têm de aprender e que são transferíveis para outros contextos. O foco dessa abordagem está em solucionar problemas de aprendizagem dos estudantes. Ela está pautada na psicologia behaviorista, o que implica em um modelo técnico e instrumental da escrita. O segundo modelo está relacionado aos aspectos que colocam os estudantes como centro, baseado na psicologia social, na antropologia e no construtivismo em educação. Embora essa perspectiva apresente avanços em relação a outra, ela traz pontos que são criticados, por exemplo, a tendência de considerar a academia como uma cultura relativamente homogênea. O que parece pouco convincente, dada as questões das relações de poder no espaço da organização de uma instituição. A terceira abordagem defendida por Lea e Street (1998), dos letramentos acadêmicos, está mais alinhada aos Novos Estudos do Letramento (NLS)<sup>56</sup>. Essa abordagem vê os letramentos como práticas sociais. Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem da escrita dos estudantes tem um tratamento epistemológico de construção de identidades de acordo com os diversos contextos e campos disciplinares, e não só como aprendizagem de habilidades e socialização.

Para dar conta da questão da instauração do campo de pesquisa letramentos acadêmico, Lillis e Scott (2008) propõem uma abordagem epistemológica para o estudo dessa área disciplinar, não considerando apenas o texto como objeto de estudo, mas, também, as práticas observadas em torno do texto como nas propostas dos Novos Estudos dos Letramentos, sobretudo, por Street (1984, 2014, 2003). A partir dessa abordagem, Lillis e Scott (2008, p. 11, tradução nossa) propõem:

A noção de escrita acadêmica como prática social encapsula tanto a teoria quanto a metodologia que caracteriza uma abordagem dos letramentos acadêmicos. Prática oferece um modo de ligar a linguagem com o que os indivíduos, como atores socialmente situados, fazem, tanto no nível do contexto de situação quanto no contexto de cultura<sup>57</sup>.

Assim, as autoras defendem, como já explicitamos acima, uma área de circunscrição que constitui a abordagem dos letramentos acadêmicos, considerando as questões

---

<sup>56</sup> Esse é considerado um novo campo dentro dos estudos do letramento. Ele é ancorado nas pesquisas desenvolvidas, de acordo com Street, 2003, por Barton et. al.1999; Gee 1990; Street, 1993.

<sup>57</sup> The notion of academic writing as a social practice encapsulates both the theory and methodology characterising an academic literacies approach. Practice offers a way of linking language with what individuals, as socially situated actors, do, both at the level of 'context of situation' and at the level of 'context of culture'.

relacionadas não apenas à simplicidade desse uso e da escolha entre singular e plural, mas a um espaço que elas reclamam nos estudos dos letramentos. Essa abordagem perspectiva a noção de identidade das pessoas envolvidas nas práticas de letramentos de acordo com o seu desenvolvimento.

Levando em consideração que essa área está consolidada, destacamos ainda no contexto internacional, englobando o Brasil, os estudos desenvolvidos sobre letramentos acadêmicos na América do Sul. Em um artigo intitulado “Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina”, de autoria de Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez e Bazerman (2016), constroem um panorama das pesquisas realizadas em quatro países da América Latina que versam sobre a escrita no ensino superior. Os autores destacam as conquistas realizadas pelas iniciativas de programas e pesquisas que visam estabelecer esse campo de estudo nas universidades. Esse texto se constitui um marco, levando em conta as dificuldades que são reportadas sobretudo nos países do sul em relação à escrita não só na escola básica, mas também no ensino superior. Essas questões não pontuam patologias da escrita, mas, primeiramente, pretende-se compreender as relações dos estudantes com atividades de escrita situadas para desenvolver trabalhos não só de pesquisa, mas, principalmente, de ensino e aprendizagem. Essas iniciativas são também importantes se considerarmos a questão do acesso ao nível superior<sup>58</sup> sobretudo no Brasil.

Destacamos, ainda, nos últimos anos, o interesse da comunidade acadêmica brasileira nos estudos sobre letramentos acadêmicos, sobretudo por estudantes brasileiros nas diversas áreas disciplinares, diferentemente do que aconteceu no contexto do Reino Unido, onde inicialmente os letramentos acadêmicos em língua inglesa tinham como foco os estudantes internacionais, conforme ressaltam Lillis e Scott (2007).

Além disso, a questão com a escrita na universidade, também, está relacionada à permanência desses estudantes nela. Em relação a essa questão, Assis (2015) destaca a pouca familiarização dos estudantes universitários com os textos dessa prática social específica, haja vista a circulação de textos dessa atividade ser circunscrita a esse espaço e, portanto, as pessoas que não circulam nele não têm acesso a tais textos. A pesquisadora destaca, ainda, que essa

---

<sup>58</sup> A exemplo das dificuldades de acesso ao ensino superior, implica diretamente nos problemas de escrita de estudantes da Educação Básica, refletido no maior exame realizado no Brasil, que tem como um dos componentes da prova a produção de um texto. No ENEM 2018, apenas 55 candidatos conseguiram a nota máxima na produção de textos, enquanto 112.559 zeraram a prova (textos em branco, cópia de texto motivador e fuga ao tema). Informações disponíveis em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206)

situação perdura durante toda a formação de nível superior e além dele, as formações seguintes como doutorado e mestrado. Ela pontua que os estudantes desistem, muitas vezes, dos cursos de graduação por que têm dificuldade na aprendizagem tanto dos saberes de referência quanto da semiotização desses saberes por meio de textos.

Outro fator que contribui para a evasão dos estudantes do nível superior é a premissa de que os estudantes já têm os saberes suficientes para a escrita no contexto universitário, o que, de certa maneira, provoca frustração e entrase no desenvolvimento acadêmico deles. Podemos ainda problematizar essa questão ao considerarmos que, muitas vezes, é exigido dos estudantes a escrita de um determinado gênero, sobretudo no início do curso, mesmo que eles ainda não tenham aprendido ou tenham tido, no mínimo, o contato prévio por meio da leitura.

Considerando que os estudantes são de formação inicial no contexto da graduação, essas dificuldades perpassam ainda todo curso de graduação, considerando muitas vezes que esses alunos não são ensinados, como destaca Assis (2015), assim, sendo um desafio ainda no final do curso. Sobre essa questão final, Leurquin e Peixoto (2017), ao se debruçarem sobre a escrita do relatório de estágio, evidenciaram a importância desse gênero não só na formação acadêmica, mas também na inserção nas atividades profissionais. Com isso, esses estudos trazem uma reflexão sobre a escrita desse gênero como formação e transformação de saberes para escrever.

Nesse contexto da escrita no ensino superior, na América do Sul, destacamos o projeto “Iniciativas de Leitura e Escrita na Educação Superior na América Latina” (ILEES), que tem como objetivo<sup>59</sup> “delinear um mapa abrangente do desenvolvimento da escrita na educação superior na América Latina por meio dos locais de práticas e das iniciativas de investigação”. Na fase atual, o projeto conta com pesquisadores do Brasil, Chile, Colômbia e Estados Unidos. O projeto já delineia alguns resultados como os que estão expostos no artigo referenciado mais acima e no artigo “Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas”, escrito por Cristóvão e Vieira (2016). Nele, as autoras apresentam cinco centros de escritas voltados para o ensino superior no Brasil. Esses centros estão organizados nas seguintes universidades: UFSM, USP, UEPG, UFSC e UFPB<sup>60</sup>.

Ainda em relação às iniciativas de projetos de letramento na universidade, destacamos o projeto Escriba, da Universidade Federal do Ceará. Esse curso tem como objetivo

---

<sup>59</sup> Informações disponíveis em: <http://portuguese.ilees.org/> Acesso em: 25 out. 2019.

<sup>60</sup> Os trabalhos desenvolvidos na UFSC e UFPB estão nas propostas da Cátedra da UNESCO.

“aprimorar a leitura e a produção de textos acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras”<sup>61</sup>. As atividades iniciais tinham como público-alvo os estudantes dos primeiros semestres do curso de Letras, mas devido ao sucesso dessa iniciativa, a demanda dos estudantes por essa atividade tem sido ampliada para estudantes de outras instituições e de outras áreas do conhecimento.

Além do tema letramento ou letramentos acadêmicos ser bastante amplo e debatido sob diferentes perspectivas teóricas tanto em contexto amplo – internacional quanto em contexto mais local, pensando em nível de Brasil, muitas publicações têm contemplado esses dois aspectos: *Scripta*, 30, 2012, 43, 2017; *Ilha do Desterro, Linguagem e ensino*, 22, 2019. Além disso, as teorias que dão suporte a esses estudos estão relacionadas, sobretudo, às contribuições das teorias dos gêneros textuais. Estas são norteadas, principalmente, sem pretensão à exaustão, pela noção de gênero da sociorretórica; da sociossemiótica; e do interacionismo sociodiscursivo.

Considerando o contexto desta tese, é necessário chamar a atenção, ainda em relação à escrita no ensino superior no contexto brasileiro, para os avanços significativos das pesquisas no contexto da língua portuguesa como língua materna. No entanto, é uma área que precisa de muitas iniciativas e de pesquisas para se delinear como um espaço amplo de discussão para a ampliação dos letramentos acadêmicos, em um espaço situado que tem se constituído uma agenda de estudos nos campos linguísticos.

Colocadas essas questões mais gerais no que diz respeito aos letramentos acadêmicos – tanto em nível internacional quanto nacional, é necessário refletir, ainda, sobre o que acontece em relação a essa temática no contexto da pesquisa em PLA, o que implica refletir sobre o ensino e aprendizagem para a ampliação dos letramentos acadêmicos de estudantes estrangeiros.

No Brasil, o interesse pelos letramentos em PLA, ainda é gradual e lento, haja vista a relação do status das línguas no âmbito das atividades científicas. Como se sabe, o inglês é atualmente a língua privilegiada para a publicação dos resultados de pesquisas de grande impacto. No entanto, mesmo com esse status do inglês, as pesquisas científicas têm alcançado, cada vez, os países emergentes como o Brasil. Essa emergência tem suscitado o interesse da comunidade acadêmica internacional pelas instituições brasileiras (assunto já discutido no Capítulo 2). Pensando nessa questão, é importante refletir sobre letramentos acadêmicos em português como língua adicional.

---

<sup>61</sup> Informações disponíveis em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/9512-projeto-escriba-reinicia-atividades-na-terca-feira-18-e-inscreve-novos-integrantes>

A partir desse cenário, é necessário pensar no contexto de PLA sobre os estudos dos letramentos acadêmicos. Como já foi destacado no Capítulo 2, o número de estrangeiros vem aumentando, e esse aumento também acontece no âmbito institucional, o que leva também a inferir sobre a oferta de cursos de PLA nas universidades, visando esse público. Essa questão tem implicado na oferta de cursos que visam, sobretudo no âmbito do ISF, focalizar as práticas de leitura e escrita na universidade. No entanto, as pesquisas sobre os letramentos acadêmicos nesse momento ainda são ínfimas.

Nas nossas incursões, considerando o carácter multifacetado das pesquisas em LA, na qual esta pesquisa está inserida, pesquisamos em diferentes espaços (sites) para dar conta desse aspecto. Assim, para refletirmos sobre os letramentos acadêmicos por estudantes de PLA no Brasil, verificamos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a expressão “letramento acadêmico” no campo assunto<sup>62</sup>. Dessa busca, o site apresentou uma demanda de quarenta e seis trabalhos (entre teses e dissertações) que versam sobre esse assunto, mas em nenhum deles encontramos trabalhos que tratam dos letramentos acadêmicos no contexto de PLA.

Ainda em relação a isso, fizemos, também, uma busca com esse termo, nos anais dos últimos simpósios (2015-2018) do SIPLÉ – trata especificamente da área de PLA – mas encontramos apenas um artigo que aborda essa questão entre um número considerável de trabalhos apresentados nesse simpósio. Nesse caso, Candido e D’isolla (2017) discutem um material didático utilizado no contexto de ensino de PLA para estudantes do PEC-G, a fim de contribuir para a construção de recursos que considerem as práticas de letramento no contexto da universidade. Esse dado remete para a questão ainda muito recente que é a relação do português para estrangeiros nas universidades e que carece da ampliação das pesquisas sobre esse assunto, considerando a importância que a língua portuguesa tem assumido no contexto mundial (língua da UNESCO).

Entre os periódicos que se dedicam no contexto brasileiro às questões relacionadas às pesquisas, destacamos a revista BELT, que traz uma edição voltada para Português Língua Adicional. Molsing e Lopes-Perna (2014) discutem o status atual do português para fins específicos. Nela, as autoras requerem uma agenda na universidade que trate desse assunto e se torne cada vez mais presente ao considerar o português como uma língua em expansão, sobretudo, pela transposição das fronteiras das universidades.

---

<sup>62</sup> É ainda importante pontuarmos que essa não é uma pesquisa exaustiva, mas é para exemplificar e evidenciar o estado dos estudos nessa área. Assim, pode haver trabalhos que discutam o letramento sob outras perspectivas e não o tratem com esse nome.

Podemos, ainda, ressaltar a pouca importância dada à língua portuguesa no âmbito do ISF quando comparada à língua inglesa. Esta última detém a hegemonia<sup>63</sup> no âmbito dos estudos<sup>64</sup> dos letramentos acadêmicos, por ser a língua primeiramente estabelecida e com maior tempo dentro desse programa, e pela sua importância no contexto da ciência em nível internacional. A nossa reflexão parte do programa ISF – inicialmente Inglês sem Fronteira<sup>65</sup> – mas que ganhou outras proporções com a inclusão de outras línguas, inclusive o PLE. Essa iniciativa é importante por dar projeção à língua portuguesa, além de focalizar o português no contexto acadêmico. NO entanto, o tempo de duração desse programa foi exíguo, com poucas pesquisas voltadas para o PLE/PLA no âmbito do ISF. Dentre estas podemos destacar, sobretudo, os trabalhos apresentados no Simpósio SIPLE 2018 e no Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLE), na edição de 2019. Dentro do primeiro, podemos destacar trabalhos no âmbito do ISF, já que se constitui como um dos temas dos trabalhos do simpósio, como Silva (2018), que traz a comunicação “NucLi-IsF e cursos de PLE para letramento acadêmico: subsídios para políticas de internacionalização e reterritorialização”; Mendes e Bandeira (2018) apresentam “Unidades didáticas para o ensino de português como língua adicional: leitura e produção de textos no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (ISF)”. Além destes, podemos ainda destacar trabalhos no âmbito do letramento acadêmico, Mendes e Có (2019), “Ensino de gêneros acadêmicos na aula de português como língua adicional”; Silva e Ferreira (2018) trazem a seguinte comunicação: “Proposta de ensino e aprendizagem de português por meio de gêneros textuais acadêmicos para estudantes estrangeiros”. No que diz respeito ao outro congresso com abrangência internacional, podemos destacar os trabalhos de Abreu e Lima (2019), que apresentam alguns dados relacionados ao percurso do ISF língua portuguesa como uma estratégia para a internacionalização, focalizando a formação de professores.

Para tratarmos dos letramentos, temos como base as atividades sociais no âmbito das atividades de linguagem que medeiam esse processo de pesquisas desenvolvidas pelos

---

<sup>63</sup> Essa hegemonia perpassa as políticas de linguísticas e as produção do conhecimento, como podemos atestar a produção temática da revista Olhares e Trilhas: Programa Idiomas sem fronteiras: internacionalização e formação docente, v. 20, n. 3, 2018, na qual há sete artigos que tratam do programa, mas nenhum deles traz periféricamente, e muito menos como centro, a questão do português no âmbito desse programa, sendo a maioria deles centralizados na língua inglesa.

<sup>64</sup> Esse tratamento de “privilegio” dado à língua inglesa diz muito da importância que essa língua assume no contexto científico (e também em outros), mas é importante refletir sobre as outras línguas nesse contexto.

<sup>65</sup> Surge a partir de um programa maior, hoje já extinto, o Ciência sem Fronteiras, que foi instituído para buscar promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Informações disponíveis em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Assim, o Inglês Sem Fronteiras tinha como foco os estudantes de universidades brasileiras que almejavam uma bolsa no âmbito do CsF.

estudantes de PLA. Para compreendermos essas atividades, optamos por tratar desse objeto de estudo sob um viés do ISD. Diante do que já discutimos aqui, passaremos a tratar da relação, estabelecida por Bronckart (2012), entre atividades sociais e linguagem, o que é passível, a nosso ver, de estabelecer um diálogo com a proposta NLS.

A partir das considerações realizadas neste capítulo, defendemos assim a noção de letramentos com base no estudo dos gêneros textuais como um espaço onde se implicam os vários fatores: compreender e utilizar um determinado gênero; dominar a língua-alvo e, conseqüentemente, os conhecimentos de ordem gramatical, considerando o gênero como um objeto misto no qual implicam aspectos sociais e semióticos (BRONCKART, 2017; COUTINHO, 2007).

Após essas reflexões sobre as pesquisas em letramentos em PLA, é válido ainda pensar sobre a questão da escrita dentro dos aportes do ensino e aprendizagem. Para situarmos o nosso trabalho, lançamos mão de duas perspectivas da escrita para em seguida justificar a nossa escolha por uma delas. Assim, tratamos da escrita sob uma perspectiva cognitivista e, em seguida, sob uma perspectiva sociointeracionista.

### **3.3 A aprendizagem da escrita como processo**

Como nosso objeto de investigação trata especificamente da escrita, é importante pontuar questões relativas à escrita como um processo. Para isso, destacaremos duas perspectivas teóricas: a escrita sob uma ótica cognitivista e a escrita sob uma ótica sociointeracionista.

Perspectivado como processo, destacamos o trabalho pioneiro proposto por Hayes e Flowers (1981), que estabelecem uma abordagem da escrita sob uma ótica cognitivista. Essa abordagem coloca em interface os protocolos verbais do escritor no momento de produzir um texto. Sucintamente, esses protocolos consistem em o escritor verbalizar todos os processos que emergem no pensamento, o que corresponde, de acordo com os autores, a pensar em voz alta.

Flowers e Hayes (1981) propõem um conjunto de operações que são realizadas pelo escritor do texto, dentre as quais destacam-se a tradução e o planejamento. Cada uma delas se subdivide em outras, de maneira hierarquizada, mas não estanque ou engessada, mas que são etapas no processo complexo da escrita em que uma determinada operação pode surgir em outras.



De acordo com Hayes e Flowers (1981, p. 49), “no processo de planejamento os escritores formam uma representação interna do conhecimento que será usado na escrita”. O planejamento comporta ainda um certo número de subprocessos, como a geração de ideias e a organização do texto.

Quanto ao processo de tradução, os autores propõem, essencialmente, colocar as ideias em linguagem visível. Tem, assim, como função traduzir em palavras as ideias geradas no momento do planejamento, haja vista que nesse processo surgem por diferentes sistemas simbólicos diferentes as palavras.

No tocante à revisão, os autores destacam os dois subprocessos: a leitura e a edição. A revisão é vista pelos autores como uma atividade reflexiva em que o escritor dedica tempo para sistematizar o exame e melhorar o texto. Atrelada à noção de revisão, o autor dá ênfase à intenção – plano de escrita para produzir um texto que realizará um propósito, como cobrir os fatos ou convencer um auditório. Esse modelo é proposto com base na técnica de protocolos verbais, em que o produtor do texto verbaliza ao longo do processo de escrita as decisões que são tomadas por ele.

Essa proposta é importante no que diz respeito à abordagem do processo da escrita e não somente do produto. No entanto, para este trabalho, ela não contempla os nossos objetivos, mesmo que a escrita seja vista como um processo. Numa perspectiva sociointeracionista, o processo da escrita não focaliza os processos cognitivos em detrimento de fatores sociais e linguísticos; pelo contrário, é uma perspectiva englobante, contemplando as várias dimensões da escrita, como veremos adiante. Assim, na nossa pesquisa, privilegamos a perspectiva interacionista, que considera a linguagem em uso dependente dos contextos sociais. Dessa forma, as teorias sobre os letramentos, como propostas acima, em um diálogo com o ISD, são o foco do nosso trabalho.

Diante dessas considerações sobre o processo da escrita, lançamos um olhar para as propostas de aprendizagem da escrita pautada nos gêneros textuais.

### ***3.3.1 O lugar do gênero de texto no ensino de línguas***

A perspectiva adotada em nosso trabalho tem base nos gêneros de texto como um instrumento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino e aprendizagem de uma língua. Corroborando essa visão, Hyland (2007, p. 148) afirma que o uso de gêneros para o ensino e aprendizagem é importante por apresentar a língua em contextos situados, pois estudantes

precisarão escrever em contextos diversos, como acadêmicos, profissionais e sociais. De acordo com o segundo autor, essa perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas pode ajudar os aprendizes a participar e agir, por meio da linguagem, efetivamente, em um mundo além da sala de aula de língua estrangeira. Para nós, o trabalho de ensino de línguas por meio de gêneros tem sua importância, considerando que o público-alvo são estudantes de programas de pós-graduação, o que implica no fato de esses estudantes precisarem ler e escrever textos acadêmicos. Assim, o ensino de língua portuguesa, perspectivado pelo sociointeracionismo, não é desvinculado das práticas sociais.

Hyland (2007) destaca a importância que o ensino da escrita assume dentro de um projeto de letramento, pois escrever é fazer escolhas linguísticas dentro de um contexto de escrita situada para atender a objetivos e situações de interlocução em uma situação de produção delimitada.

Nessa perspectiva, Hyland (2007) destaca elementos que implicam na importância de tomar o ensino de línguas a partir de práticas de atividades situadas. Dessa forma, ele elenca princípios para o ensino e aprendizagem baseados no gênero: a escrita como atividade social; aprender a escrever é uma atividade orientada; aprender a escrever exige a explicitação dos objetivos e das expectativas; aprender a escrever é uma atividade social; aprender a escrever pressupõe o aprendizado de uma língua.

Dentro da didática das línguas da escola de Genebra, o gênero assume o estatuto de um megainstrumento. Desse modo, Schneuwly e Dolz (1994) defendem que os gêneros, no contexto formal de ensino e aprendizagem, não constituem apenas um instrumento de comunicação, sendo, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem.

Bronckart (2018, p. 106) defende que o ensino de línguas “deve colocar as atividades de expressão (escrita e oral) no centro de seus objetivos e de seu procedimento e instaurar a centralidade e a função estruturante dos gêneros de textos”. Essa perspectiva colabora com a organização de um ensino de línguas pautado nos gêneros, implicando abordar as atividades de linguagem que geram esses gêneros.

Nesse movimento, há, também, os trabalhos que têm se desenvolvido, sobretudo com a influência da escola de Genebra, sob a perspectiva da epistemologia do interacionismo, com a proposta da sequência didática. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esse dispositivo tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. É no centro de um trabalho com os gêneros que as sequências

didáticas podem ser consideradas instrumento de mediação (PARAHYBA; LEURQUIN, 2018).

Dentro dessa perspectiva, uma problemática se delineia no processo da eleição de critérios para a seleção dos gêneros de texto. Embora Schneuwly e Dolz (2004) sugiram que o trabalho com gêneros deve partir do agrupamento da escolha do gênero de texto para o ensino de acordo com suas características tipológicas: do argumentar, do narrar, do expor, relatar e descrever, sobre o espaço do trabalho com gêneros e de seu agrupamento, há diversas perspectivas estabelecidas, embora dentro de uma mesma visada teórica.

Para além do agrupamento de gênero proposto por Schneuwly e Dolz, Bulea (2013, p. 212) defende que um trabalho didático na perspectiva do gênero deve considerar, primeiramente, os critérios praxiológicos, os gêneros, as atividades sociais, profissionais e culturais e suas relações com os meios e suportes que veiculam os textos.

Seguindo a última perspectiva, neste trabalho, partimos não da tipologia dos gêneros, mas da atividade na qual se situa o gênero. Dessa forma, seguimos dialogando com as concepções propostas na BNCC e no QCER.

Considerando as questões colocadas acima, destacamos a nossa opção por tratar de letramentos acadêmicos conjugados aos pressupostos do ISD. Ela assenta bases na noção de linguagem nas práticas situadas de escrita, sendo a participação nessas práticas um espaço propício para a intervenção didática. Assim, como defende Motta-Roth (2013), a participação nas atividades sociais de escrita no espaço da universidade passa pelo “fazer profissional dos membros mais experientes, do conjunto de conceitos e dos conceitos e atitudes acordados na área [...] se constitui em uma base efetiva sobre a qual se pode desenvolver o letramento acadêmico de escritores/leitores acadêmicos novatos” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 141).

Os métodos abordados, aqui, com todas as suas peculiaridades, não são totalmente excludentes, como defendem Lea e Street (1998) sobre as abordagens de letramento, mas podem incorporar os métodos que surgem ao longo da história do ensino de línguas. A esse exemplo, a nossa proposta tenta equacionar a proposta de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), a proposta de ensino baseada em gêneros (escola de Genebra) e a abordagem comunicativa e acional no ensino de línguas. Definidas essas perspectivas, podemos ainda pensar que não se exclui de total as demais abordagens de ensino como descritas acima, o que, a depender do objeto a ser tratado em sala, seja necessário recorrer as elas. Assim, o trabalho desenvolvido no contexto de ensino e aprendizagem pode estar pautado em uma perspectiva englobante das abordagens, haja vista as mudanças nas atividades sociais gerais e, conseqüentemente, nas formas das interações no seio das atividades humanas.

Considerando as especificidades desenvolvidas neste trabalho e a ampliação que o termo letramento acadêmico reclama nos vários estudos, sobretudo no Brasil, sobre as práticas de escrita na universidade, assumimos a noção de letramento como a capacidade de utilizar a linguagem para textualizar saberes de referências das disciplinas científicas no contexto da graduação e da pós-graduação.

Destacamos ainda uma perspectiva da aprendizagem de línguas pela construção de conhecimentos de diversas ordens, entre eles o de realizar tarefas pelos estudantes na atividade acadêmico-científica. Por exemplo, quando se trata de se inscrever em uma seleção de um programa de pós-graduação, considerando sempre o contexto brasileiro, o candidato precisa ler o edital, seguir algumas determinações, criar um *curriculum lattes* e mantê-lo atualizado, ter conhecimentos sobre o gênero biodata. A propósito, antes de realizar a inscrição, é por meio desse gênero que o estudante conhecerá o perfil acadêmico-científico dos professores de determinada área, o que pode levá-lo a optar por um possível orientador.

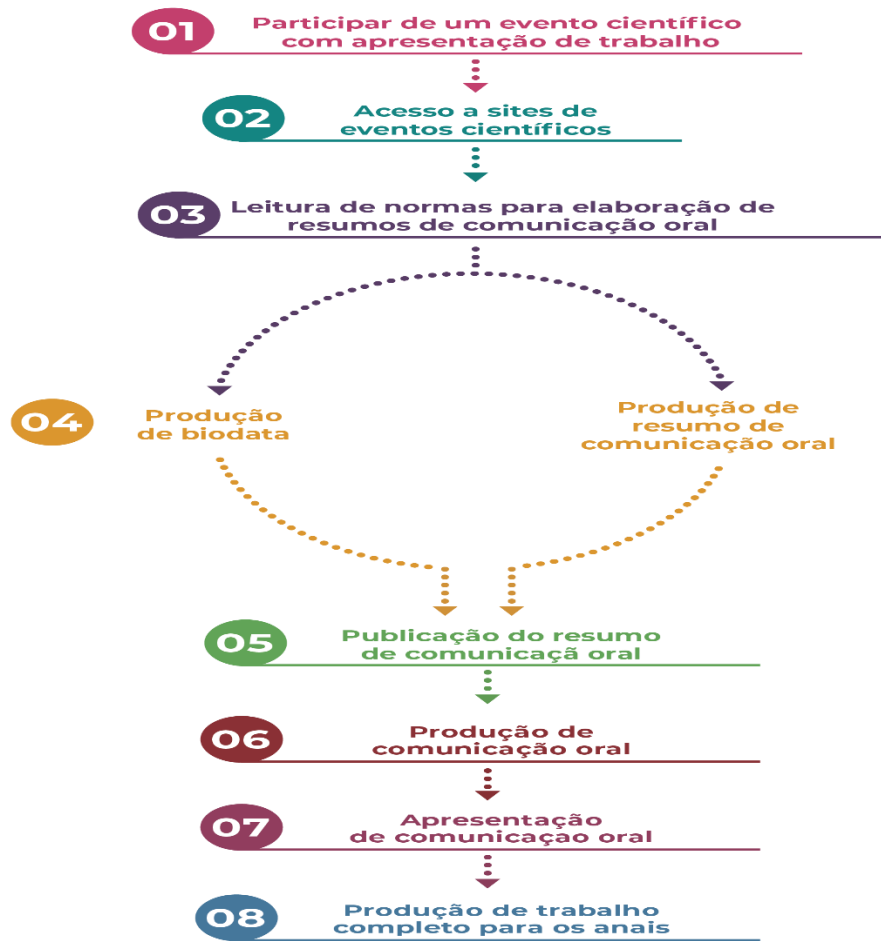
Em outro contexto, por exemplo, quando da procura por eventos científicos das áreas disciplinares dos estudantes, eles precisam ter conhecimento de plataformas de divulgação de eventos em suas áreas. Além disso, para a elaboração de um resumo de comunicação, primeiramente, o estudante precisa conhecer trabalhos científicos em sua área de atuação e as orientações<sup>66</sup> que são dadas para a elaboração do resumo de comunicação a ser submetido. Assim, é exigido, nessa prática social, a leitura de textos de vários gêneros.

Considerando esse cenário, o ensino de línguas baseado em tarefas pode contribuir com o desenvolvimento de letramentos acadêmicos dos estudantes, sobretudo, no contexto da cultura científica brasileira. Dessa forma, propomos a seguinte perspectiva para abranger uma atividade de linguagem específica.

---

<sup>66</sup> Essas podem ser comparadas a consignas, levando em conta que elas têm o papel de mediadora da produção do resumo. Além disso, são gêneros de incitação à ação (ADAM, 2011, 2014), considerando o caráter regulador desse gênero, que tem como objetivo levar o possível proponente de um trabalho de apresentação a organizar seu dizer a partir dele.

**Figura 1** – Perspectiva acional/tarefas<sup>67</sup>



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa perspectiva, o estudante precisa mobilizar conhecimentos de diversas ordens para agir na atividade de pesquisa<sup>68</sup>, com vistas a realizar ações específicas. Na figura acima, destacamos a ação – apresentar trabalho em um evento científico. Para isso, é necessário realizar várias tarefas, por meio de diferentes gêneros de texto, para a realização da ação. Inicialmente, o pesquisador precisa acessar o site do evento para ler a convocatória ou circular<sup>69</sup> que traz as

<sup>67</sup> A marcação realizada nesse texto aponta para, como veremos na metodologia, até onde desenvolvemos o nosso percurso didático.

<sup>68</sup> Reconhecemos que esse esquema é demasiado simplificado, pois, nesse contexto, o estudante ainda recebe a carta de aceite que pode vir com restrições para reformular o texto, ou pode receber uma carta negando a aceitação do resumo submetido.

<sup>69</sup> Esse gênero é para o proponente uma espécie de guia ou de regulador para a elaboração dos resumos. Ele apresenta, assim, um caráter de incitação à ação (ADAM, 2011), ou ainda, a prescrição de um agir (BRONCKART, 2008).

regras para elaboração e submissão de um resumo. Logo depois, o pesquisador, seguindo essas regras do evento, elabora seu resumo para a submissão. Muitas vezes, as regras de submissão exigem ainda, sobretudo em plataformas digitais, uma biodata do proponente (também nomeado de resumo da biografia). Nesse primeiro momento, o resumo é produzido com o objetivo de ser apreciado por um avaliador que pode aceitar com ou sem restrições ou rejeitar o resumo. Ainda para chegar à ação, é necessário elaborar os slides para a apresentação da comunicação oral, que seria dependente do resumo inicial, e em seguida a produção da própria apresentação oral, que se ancora nos slides elaborados. Em decorrência do evento, o resumo que circula em um “caderno de resumos”, em suporte físico ou digital, passa a atender a outro objetivo, a saber: levar os participantes do evento – pesquisadores, professores, estudantes – a se inteirarem sobre o trabalho a ser apresentado, despertando o interesse em assistir à apresentação. Por último, o proponente pode ainda produzir um artigo como produto do trabalho apresentado para ser publicado nos anais do evento.

Nessa síntese realizada acima, colocamos em evidência os vários gêneros e os papéis sociais que se delineiam em decorrência de uma ação dentro de uma atividade de linguagem. Dessa forma, Bronckart (2008, p. 87) destaca que “um determinado agir linguageiro pode corresponder a vários gêneros de textos possíveis, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir linguageiro”. Portanto, um trabalho na esteira dos letramentos acadêmicos e, mais especificamente, de um projeto de letramento, precisa considerar o desenvolvimento de capacidades para leitura de determinados gêneros e para a produção de outros gêneros que circulam em determinada atividade de linguagem.

Essa perspectiva dialoga com a proposta da BNCC, que traz o ensino de línguas sob uma perspectiva linguístico-enunciativa, o que a alinha, também, à perspectiva do ISD, tanto de ensino e aprendizagem quanto de análise dos textos.

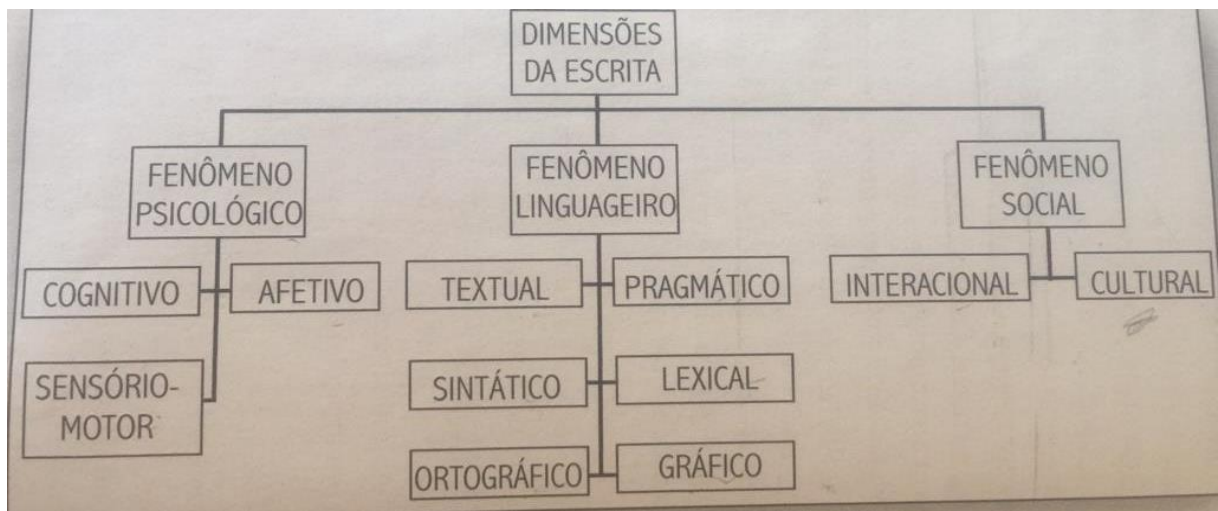
Além de toda essa construção dos saberes dos estudantes, ainda deve ser levada em consideração a cultura linguística e a cultura disciplinar. Bronckart (2012, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Dado esse percurso, é ainda relevante tratar dos saberes para escrever que devem ser mobilizados pelos estudantes. Desse assunto, trataremos na próxima seção, tendo em vista a importância que esses saberes assumem na produção e na mediação da escrita.

### 3.3.2 Os saberes para escrever em língua adicional

Considerando ainda o contexto acima descrito, destacamos, para efeito de clareza, algumas questões subjacentes à escrita dos textos e aos possíveis saberes que estão envolvidos nessa prática. Ainda sobre esses saberes é importante trazer aqui a contribuição de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), que destacam três dimensões de saberes para escrever baseados em Simard (1992), como destacado pelos autores na Figura 2.

**Figura 2** – Dimensões da escrita

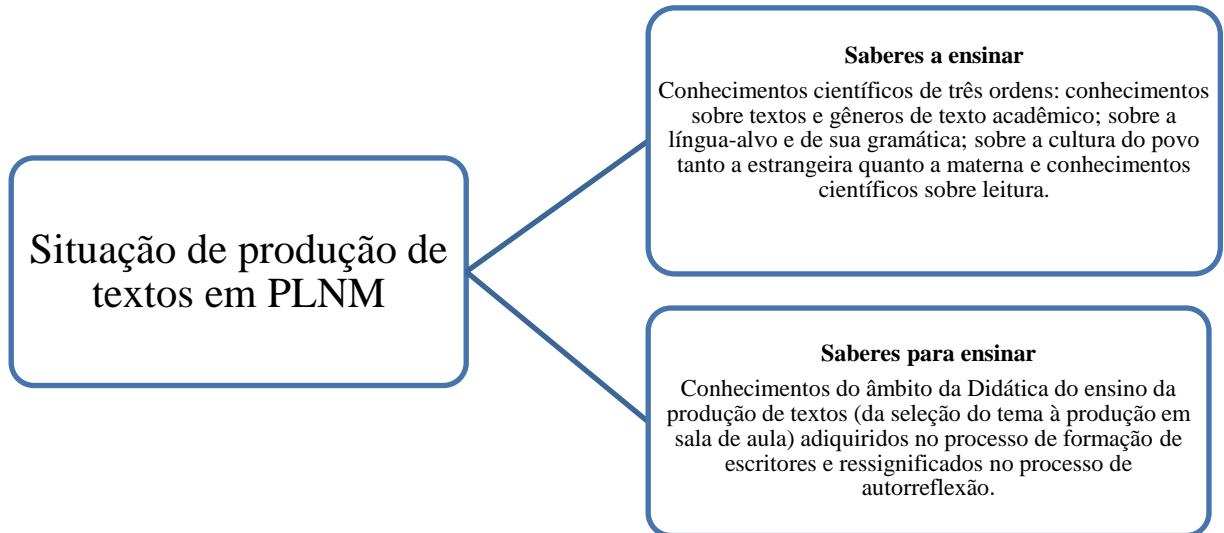


Fonte: Dolz, Gagnon e Decâncio (2010).

O primeiro fenômeno está relacionado aos aspectos cognitivos envolvidos na produção de texto, o que leva a instância de produção a mobilizar conhecimentos já adquiridos em diferentes práticas sociais, sobretudo os conhecimentos de referência em uma determinada área a serem textualizados na produção. Além disso, envolve aspectos afetivos e sensório-motor no processo de construção do texto. Outro aspecto é do fenômeno social envolvido na escrita relacionado aos conhecimentos dos parâmetros da ação de linguagem, como os papéis sociais desenvolvidos pelos interlocutores, o espaço social onde o texto circula além dos objetivos da comunicação. O último aspecto está relacionado aos conhecimentos dos textos e gêneros textuais, focalizando os mecanismos de organização dos textos, lexicais e gramaticais.

Para dar conta desses saberes, destacamos, inicialmente, o trabalho de produção e leitura e ensino de escrita proposto por Leurquin, Gondim e Silva (2019) sobre os saberes para ensinar a produção escrita mobilizada pelo professor no contexto de sala de aula (Figura 3).

**Figura 3** – Situação de produção de textos em PLNM



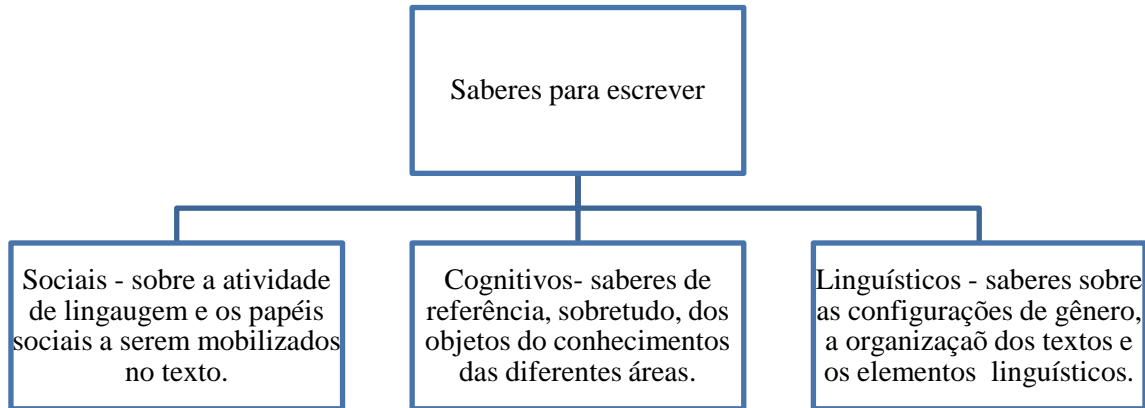
Fonte: Leurquin, Gondim e Silva (2019).

Na apresentação, destacam-se os saberes a ensinar e os saberes para ensinar, sendo estes contemplados por saberes que são da ordem da didática do ensino de línguas, construídos ao longo da formação do professor e, também, como resultado do processo da prática desses professores. Quanto aos saberes a ensinar, estão relacionados aos saberes que o professor necessita para ensinar a língua na sala de aula, contemplando os saberes sobre os textos e gêneros, sobre a gramática da língua-alvo e também os saberes sobre a cultura desses alunos, o que revela um potencial de complexidade envolvido no processo de ensino e aprendizagem da língua no contexto de uma língua adicional, como a que se delineia neste trabalho.

A partir dessas duas perspectivas convocadas, podemos refletir sobre os saberes implicados no processo de produção, considerando o texto como um objeto complexo (COUTINHO, 2007) no qual intervêm aspectos de diversas ordens gnoseológicas e praxiológicas. Assim, podemos destacar os saberes para escrever, que serão tratados na análise das interações entre professora e estudantes. Para isso, destacamos o que segue (Figura 4):



**Figura 4** – Saberes implicados no processo de produção



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse contexto, os saberes para escrever apresentam aspectos não só cognitivos, mas, também, sociais e linguísticos. Assim, essas dimensões são colocadas em interface no processo da escrita – considerada, na perspectiva do ensino baseado em tarefas, como um agir no mundo, o que implica em um ensino que pode contribuir para ampliar os letramentos dos aprendizes de uma língua. O ensino da língua, nesses termos, nos leva a refletir o quanto são importantes também os conhecimentos construídos na formação do professor de línguas que implicam a construção de objetos de ensino.

Ainda na perspectiva do nosso trabalho, tentamos destacar os recursos da língua que podem propiciar práticas de leitura e, sobretudo, práticas de produção de textos. Esses são dois elementos que se imbricam para que o falante da língua possa desenvolver as capacidades mínimas para a comunicação e assim lançar mão da construção de um pensamento crítico dentro de uma prática social que se engendra no agir dos estudantes.

Para enfatizar a escrita como uma prática, destacamos a perspectiva da escrita como proposta por Reuter (1996, p. 58):

[...] a escrita é uma prática social, historicamente construída, que implica a colocação em prática geralmente conflitante de saberes, de representações, de valores, de investimentos e de operações pelas quais um ou mais sujeitos visam a (re) produzir sentido, linguisticamente estruturado, recorrendo a uma

ferramenta, em um suporte que conserve duravelmente ou provisoriamente a escrita, dentro de um dado espaço socioinstitucional<sup>70</sup> [tradução nossa<sup>71</sup>].

Diante desse cenário, defendemos que é necessário investir em projetos de ensino e aprendizagem que visem os letramentos acadêmicos dos estudantes estrangeiros tanto de graduação quanto de pós-graduação. Essa necessidade parte, também, das implicações das dificuldades que os estudantes revelam nas atividades acadêmicas advindas dos desafios de diferentes ordens (sobre isso retomaremos adiante).

No âmbito deste trabalho, tentamos abordar as atividades de escrita relacionadas às atividades sociais, sob uma ótica teórica, eleita por nós, que pode dar conta dos vários fatores envolvidos no campo da atividade acadêmica, sobretudo desempenhada por estudantes que estão em formação e que se engajam em práticas sociais que exigem o uso consciente da linguagem para seu desenvolvimento como pessoa, seja no âmbito educacional ou profissional. Acreditamos que nossas opções estão diretamente relacionadas às nossas atividades de ensino e aprendizagem de uma língua sob os pressupostos do ISD em diálogo com a perspectiva dos letramentos acadêmicos e do ensino de línguas baseado em tarefas.

Delineadas as considerações teóricas sobre o ensino de línguas e sobre os letramentos, no capítulo seguinte, colocaremos em evidência a proposta teórica que nos permitiu a análise dos textos dos estudantes, destacando as categorias que puderam evidenciar a ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes.

---

<sup>70</sup> [...] l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné" (REUTER, 1996, p. 58).

<sup>71</sup> Agradeço a revisão da tradução ao meu colega de grupo Felipe Almeida.

## 4 PERSPECTIVA TEÓRICA

“Teorias são úteis na medida em que oferecem uma orientação que nos ajuda a conhecer o mundo mais intimamente, que nos apontam aspectos e eventos particulares do mundo para investigar em detalhe, e que nos salvam de uma possível desorientação frente ao sempre crescente amontoado de detalhes nas nossas explicações.”

Charles Bazerman

No capítulo anterior, apresentamos um panorama da situação do Português Língua Adicional. Mostramos, embora de forma sucinta, traços que delineiam o contexto do ensino e aprendizagem e da pesquisa no Brasil, focalizando as políticas existentes nesses dois campos de atividade na UFC.

Neste capítulo, tratamos do quadro teórico que nos deu as pistas para a análise dos dados sobre produção escrita em situação de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Com esse propósito, mostramos a abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo e, também, da Teoria do Texto, com as contribuições da Análise Textual do Discurso (doravante ATD). Convocamos o ISD para as discussões sobre a relação entre atividade de linguagem e desenvolvimento a partir de uma proposta de análise de textos do ponto de vista da produção, assim como a proposta da teoria do texto defendida por Coutinho (2004, 2012), que convoca o texto como um objeto complexo e propõe um instrumento de análise de gêneros, além da ATD, para tratar das questões de análise do texto, complementando os dois quadros anteriores.

### 4.1 Os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo

O ensino e a aprendizagem de um determinado objeto do saber se dá na e pela linguagem, sobretudo, em aulas de línguas. Portanto, olhar a sala de aula com as lentes do ISD, implica em reconhecer esse fato e em dar a importância devida à linguagem nas interações humanas em diferentes atividades sociais. Diante disso, 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 (2012, 2006, 2017); 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 gnosiologia e da praxiologia, e tem como base as contribuições de Vigotski, sobretudo quando, na perspectiva da Psicologia, ele reconhece que a linguagem tem papel fundamental na organização das atividades humanas. Para a construção do que Bronckart (2012, 2006, 2017) nomeou de ISD, ele leva em consideração também as contribuições do Estruturalismo saussuriano, devido ao destaque que tem o signo linguístico para a Linguística moderna e também a partir das releituras dos escritos de Saussure, ele se debruça sobre a ordem praxiológica como a dimensão primeira da linguagem (BRONCKART, 2017). Além dessa referência, Bronckart (2017) amplia suas reflexões e as ancora em Volóchinov (1977) 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 de produção escrita. Os postulados do ISD se encontram inseridos no quadro epistemológico das ciências humanas, principalmente do *interacionismo social*. Bronckart (2012) adere à concepção de que o uso da linguagem em formato de interações verbais que propiciam o desenvolvimento humano. Podemos, assim, perceber uma abordagem definida por Bronckart (2017) 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**.

Ainda sobre essa visão, 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 (1677), nas contribuições de Darwin, Marx e Engel, no campo do desenvolvimento humano. Dos últimos autores, Bronckart (2012, 2006, 2017) 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 de unidade da substância material e de continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano, preconizando uma abordagem “descendente”.

Bronckart (2006) ainda tem como base três princípios presentes na obra de Volóchinov – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa obra, há uma apresentação bastante precisa do interacionismo defendido por Bronckart (2012). 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 dos estudos de Vigotski 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. A partir desses pressupostos, Bronckart (2006) propõe reorganizar a problemática psicológica dentro de um quadro teórico que ele chamou de *Interacionismo Sociodiscursivo*.

Além dessa visão geral do que significa a abordagem do ISD, a nossa adesão a esse projeto demanda também da base fortemente linguística na qual está assentado o ISD, como temos na própria voz de Bronckart (2016, p. 362), como uma forma de revisão e organização dos postulados do ISD, “o interacionismo sociodiscursivo baseou-se em muitas fontes da Linguística, mas é inspirado principalmente por três abordagens”. A primeira é a **Linguística geral**, em que o autor afirma não concordar com os posicionamentos de Chomsky, mas adere, depois de uma revisão, aos achados sobre os signos como proposto por **Saussure**. Em segundo lugar, concorda com a abordagem da linguagem proposta por **Volóchinov**, quando trata de maneira sedimentada da relação entre **atividade humana, contexto de comunicação e gêneros de texto**, além dos pressupostos desse último autor sobre dialogismo, atitudes responsivas e polifonia. E, por último, Bronckart (2016) adere aos pressupostos teóricos de **Eugenio Coseriu**.

A segunda filiação do ISD proposta por Bronckart (2016) bebe na fonte das colocações de Culioli, especificamente no que diz respeito ao método de análise de base linguística das muitas variantes possíveis. Nessa mesma perspectiva, Bronckart (2016)

acrescenta ainda a influência de Benveniste e, principalmente, de Jenny Simonin-Grumbach, de quem tomou emprestada a noção de tipo de discurso.

Por último, e às vezes esquecida, Bronckart (2016) inspira-se no Estruturalismo Linguístico Original para tratar da análise concreta das propriedades do texto, e, para isso, recorre a Bloomfield (1933/1970), Martinet (1960) e Tesnière (1969).

Diante desse percurso complexo em que se engendra o Interacionismo Sociodiscursivo, podemos dizer que essa teoria se encontra em um campo de atuação interdisciplinar, como o próprio Bronckart (2016) 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.

Ainda assim, podemos dizer que essa é uma teoria em construção, mas que se estabelece como uma teoria do humano, considerando o papel central da linguagem no desenvolvimento da pessoa consciente. É a partir dessa perspectiva do ISD que o elegemos como base teórica para o nosso trabalho, que está centrado no ensino e aprendizagem de PLA por meio de textos, sobretudo da atividade acadêmica. Pensamos que para ampliar os letramentos dos estudantes estrangeiros, o ISD tem contribuições valiosas para o encadeamento dos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem.

Depois dessa visão geral sobre a construção teórico-metodológica do ISD que acabamos de apresentar, passaremos às discussões sobre o estatuto da língua e dos textos sob a visão desse aporte teórico, destacando sempre as modificações e releituras propostas por Bronckart (2012, 2006, 2017) ao longo dos anos de desenvolvimento das pesquisas sobre a linguagem, que são bastante pertinentes para os debates atuais, no que toca a relação entre língua e atividade social. Tentaremos mostrar o lugar de destaque dado à língua e aos textos nos quais uma língua natural se manifesta dentro das atividades humanas.

## **4.2 Atividade humana e linguagem**

A perspectiva da atividade no seio do ISD está desenvolvida a partir dos trabalhos de Leontiev (1979), nos quais a atividade designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos. As atividades são da ordem do coletivo ou do social. Além disso, essas atividades são consideradas gerais e atividades próprias dos seres humanos, que são as atividades de linguagem.

Assim, a linguagem tem recebido um status central nas atividades humanas. Segundo Coseriu (1982), a linguagem se apresenta concretamente como uma atividade humana específica e facilmente reconhecível. Em consonância com essa posição, Bronckart (2012) destaca que as atividades humanas são coletivas e são reguladas por atividades específicas que se desenvolvem em verdadeiras interações verbais. Essas interações são realizadas, determinadas e condicionadas historicamente (COSERIU, 1982).

De acordo com Bota e Bronckart (2014, p. 232), “a linguagem humana se apresenta como uma atividade. Essa atividade é evidentemente social, de modo que se coloca na mesma medida a questão dos tipos de relações existentes entre fatos sociais e fatos de linguagem”. Esse ponto de vista sobre a questão da linguagem está associado à forma como os fatos linguísticos e o seu uso ocorrem em uma determinada atividade.

A despeito disso, Bronckart (2012) pontua que a linguagem é primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática, ou seja, da ordem do praxiológico, enquanto a mobilização dos recursos da língua é da ordem do gnosiológico.

Ainda perspectivando a relação entre atividade e linguagem, Bernardez (1982, p. 61) destaca que “a principal vantagem de uma linguística baseada em uma teoria mais ampla como a da atividade social é a fidelidade à configuração da linguagem na sociedade e no mundo real”. É esse ponto de vista que contribui para a compreensão do papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento da pessoa consciente.

Para dar conta das relações construídas entre atividades de linguagem, que englobam os gêneros, os textos e as unidades da língua e as atividades humanas gerais, é necessário 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>72</sup>. O segundo nível refere-se aos processos de mediação 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.

Em um contexto amplo e complexo como o da aprendizagem de uma língua, é necessário tratar de dois aspectos implicados em trabalho de pesquisa nessa área sob a ótica das

---

<sup>72</sup> De acordo com Bronckart (2012), Habermas (1987) propõe três tipos de mundo: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. Esses mundos são representações coletivas construídas sócio-historicamente, por isso são chamados de mundos representados.

atividades de linguagem situadas socialmente; de um lado, os conhecimentos individuais que os estudantes trazem, e, de outro, os que são produzidos na coletividade como um processo histórico que mantém e agrega valores.

A linguagem organiza o pensamento e, conseqüentemente, provoca o desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes. Essa relação precisa ser percebida nos textos dos estudantes quando há o provocamento de cada estudante e de acordo com as áreas disciplinares.

Ainda em relação ao papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano, na esteira do interacionismo social, Vigotski (1998) sublinha o valor da mediação e do signo como um instrumento fundador desse desenvolvimento.

Por perspectivar a linguagem nas práticas situadas como motoras do desenvolvimento humano, elegemos o ISD como a nossa teoria de base. Nesse percurso, os conhecimentos/saberes, as capacidades de agir e as representações das pessoas são engendrados pelos usos da língua nas diferentes atividades nas quais elas interagem.

Para o nosso trabalho, destacamos, ainda, a importância dessa abordagem, sob uma perspectiva mais ampla, no contexto brasileiro, como os documentos de orientação e parametrização do ensino básico e do ensino de línguas no Brasil. Entre esses documentos, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN), que apresentam a perspectiva de ensino da língua assentada, embora implícita e ainda sutil, nas atividades de linguagem.

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas *nas inúmeras situações de uso da língua* com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55, grifo nosso).

Essa perspectiva do ensino que abrange as questões de ensino da língua situadas em atividades de linguagem ganha espaço e protagonismo na Base Nacional Comum Curricular<sup>73</sup> (BNCC) – em fase de implantação. Nesse documento, há a centralidade do ensino de línguas na prática social, desdobrando-se em atividades de linguagem:

---

<sup>73</sup> A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 28 set. 2019.



[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de *uso da língua/linguagens* (em leitura e em produção) *em práticas situadas de linguagem* (RASIL, 2017, p. 71, grifo nosso).

Perspectivando esse percurso, o ensino da língua portuguesa no contexto de língua não materna não deve escapar às propostas do ensino de português como língua materna no Brasil, o que não quer dizer que tratamos desse percurso como normativo, mas que pode ampliar as perspectivas de ensino e aprendizagem.

A partir desse contexto, a filiação desta pesquisa no quadro do ISD deve-se, portanto, à relevância dada a linguagem no seio da atividade, como defende Bronckart (2017, p. 46), “a existência de uma atividade socioverbal [...] atividade que se desdobra nos quadros práticos, culturais ou econômicos e que se realiza concretamente pela exploração dos recursos semióticos de uma língua natural”.

Além disso, o ISD privilegia uma abordagem descendente de análise dos fatos da língua, como propõe Volóchinov (2009, p. 220):

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Considerando esse cenário, fica ainda mais evidente a necessidade de tratar das relações entre linguagem e atividade nas propostas de ensino e aprendizagem. É relevante também pensar que, se, por um lado, as atividades de linguagem, como já sublinhamos acima, são da ordem do social, portanto, do coletivo, por outro, o agir de linguagem é da ordem do indivíduo, o que se processa em uma ação de linguagem. Na próxima seção, é dessa ação e dos seus parâmetros que nos ocuparemos.

### **4.3 A noção de contexto**

Além das perspectivas já apontadas, é ainda importante tratar do entorno da produção de linguagem tanto em um nível amplo quanto no nível mais estreito. Esse é um tema

caro em Linguística, considerando a forma de ver os fatos da linguagem, como nos estudos situados no sistema e nos estudos que consideram a língua como uma atividade.

Bronckart (2017) faz um exame de algumas abordagens teóricas do século XX que tratam da questão do contexto nos estudos linguísticos, partindo inicialmente da noção de texto. Nesse contexto, destaca o trabalho de Genette (1986) que trata dos modos enunciativos. Esses modos ganham espaço nos estudos de Benveniste e Foucault, no entanto, o primeiro não trata desses modos a partir de textos, mas de frases. Bronckart (2017) pontua que a acepção científica moderna de texto é estabelecida por Coseriu no seu artigo *Determinação e entorno*. Em seguida, Bronckart (2017) destaca ainda os estudos da Linguística Funcional a partir de Halliday, que trata do texto como um objeto da Linguística, e, por último, trata das contribuições sobre o texto na perspectiva da Análise Textual do Discurso, que, naquela ocasião, aderiu à proposta de Slakta: texto = discurso – contexto e o discurso = texto + contexto<sup>74</sup>.

Bronckart (2017) trata, ainda, de alguns ângulos de abordagem do contexto, destacando o trabalho de Lev Jakubinski sobre a fala dialogal com nuances behavioristas – deterministas. De acordo com Jakubinski (2015), a linguagem é uma variedade do comportamento humano de vertente psicológica e sociológica.

A partir dessas considerações, Bronckart (2017) situa os trabalhos em relação ao contexto que ele apresenta. As opções do pesquisador se filiam aos pressupostos de Vigotski, que tratam de uma abordagem histórico cultural. A partir dos estudos dos manuscritos de Saussure, o autor destaca o valor que a apropriação dos signos exerce na constituição de um psiquismo consciente, aproximando-se, assim, de Vigotski. Além dessas duas abordagens, Bronckart (2017) destaca a contribuição de Coseriu (1987), para quem o falar é uma atividade universal que se realiza por indivíduos particulares, enquanto membros de uma comunidade histórica. Por último, Bronckart (2017) destaca os pressupostos de Volóchinov, que trata de três dimensões dos contextos – o horizonte espaço-temporal, o conhecimento da situação e a avaliação comum da situação.

A partir desses quatro autores, Bronckart (2017) propõe os níveis de organização linguageira sintetizadas abaixo:

- A atividade de falar constitui o primeiro nível dos fatos de linguagem;

---

<sup>74</sup> É importante destacar que essa questão foi revista mais tarde por Adam (2011).

- O segundo nível está relacionado aos aspectos praxiológicos e gnosiológicos da língua;
- O terceiro nível está relacionado aos textos como concretização da atividade de falar;
- Os textos, por sua função global de comentar as atividades ordinárias (não languageiras), contribuem para sua planificação, sua regulação, sua avaliação e seus efeitos.

Bronckart (2017), por fim, destaca que o entorno languageiro é constituído de dois conjuntos de entidades cujos estatutos são fundamentalmente diferentes: os pré-construídos da história social humana e os componentes de situações sincrônicas da produção de linguagem.

Os pré-construídos da ordem sociocultural estão divididos em dois aspectos: os praxiológicos e gnosiológicos. Os praxiológicos estão relacionados ao caráter social ou sociopolítico. Nele, as atividades práticas (não linguísticas) são articuladas às atividades de linguagem no seio de uma formação social. Os pré-construídos gnosiológicos são da ordem dos saberes pelas gerações anteriores.

Para Bronckart (2017), o contexto de produção, na abordagem descendente, influencia, a partir das representações de uma instância de produção dentro de uma determinada atividade de linguagem, as escolhas desses sobre o produtor ao assumir determinado papel social. É nesse espaço também que se configura uma teoria do agir languageiro.

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.

Machado e Bronckart (2009, p. 46) destacam cinco aspectos na identificação do contexto de produção<sup>75</sup>:

---

<sup>75</sup> Além dessa proposta, Bronckart (2012) chama a atenção para o contexto de produção. Sobre esse assunto, tomamos os pressupostos de Halliday (1985) sobre o contexto de cultura e o contexto social; como na releitura proposta por Bronckart e Machado (2009) do contexto amplo, assim como postulado por Coseriu (1982), em que a linguagem permite uma tradição por ser histórica e a criatividade por ser dentro de uma atividade mais ampla.

- O contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, onde circula e é usado;
- O suporte em que o texto é veiculado;
- O contexto linguageiro imediato, isto é, o(s) texto(s) que acompanha(m), em um determinado suporte, o texto a ser analisado;
- O intertexto, isto é, os textos com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;

A situação de produção são as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto distribuída em parâmetros. Essa situação de produção comporta dois conjuntos de entidades que podem influenciar as propriedades da comunicação verbal (BRONCKART, 2012, 2017):

No primeiro plano, um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do tempo e do espaço: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor.

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social que implica em um mundo social e em um mundo subjetivo, decompondo-se em quatro parâmetros: o lugar social, o papel social do emissor, o papel social do receptor, além dos objetivos da interação.

O texto é o resultado de uma ação de linguagem situada produzida de acordo com as representações de um indivíduo, convocando os saberes produzidos socialmente. Essa ação de linguagem, como propõe Bronckart (2012), é uma unidade psicológica. Ela designa as propriedades dos mundos formais. Estes, por sua vez, são representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori.

Na esteira dos trabalhos do ISD, o contexto de produção é contemplado com essa análise a priori, como defende Bronckart (2012), que acontece por não termos acesso direto às representações da instância de produção. Bronckart (2012) ainda explicita as diferenças sobre representações da instância de produção sobre o contexto físico e sociosubjetivo. As representações dos parâmetros do contexto físico se baseiam nas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo, sendo construídas na primeira infância. As representações do contexto sociosubjetivo são objeto de uma aprendizagem mais longa e mais complexa. Neste trabalho, destacamos que essa aprendizagem dos parâmetros sociosubjetivos é relevante na construção de uma identidade de um papel social. Assim, o parâmetro papel social assumido por uma instância de produção na construção de um

determinado texto em uma determinada atividade pode emergir na construção do texto, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a mobilização dos recursos da língua.

Ainda entre as representações e saberes para a produção de um texto, destaca-se o conhecimento dos gêneros, é, portanto, desse aspecto que trataremos adiante.

#### 4.4 A noção de gênero de texto

Dentro do campo de estudos da Linguística, o estudo dos gêneros, sob diferentes ângulos, tem assumido papel importante, seja para a descrição e busca de uma estabilização de modelos de gêneros, seja para o ensino e aprendizagem de línguas, sendo esta uma atividade precedente da primeira. Além disso, assim como a noção de texto, essa vertente tem ganhado várias acepções, de acordo com a área na qual está inserida. Uma das mais recorrentes são as teorias sociodiscursivas, às quais, como veremos adiante, o nosso trabalho se filia.

Em um primeiro momento, podemos acessar a essas correntes de trabalhos com a noção moderna de gênero a partir de Volóchinov (BRONCKART, 2017, p. 43), no qual a noção de gênero proposta pelo ISD tem continuidade. É dos estudos de Volóchinov que também decorre a clássica noção de gênero, proposta por Bakhtin em *Gêneros do Discurso* (2000), “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Assim, a noção de gênero textual é preconizada como um objeto sócio-histórico pertencente a uma determinada atividade. De acordo com Coutinho (2006, p. 4):

[...] “formas comunicativas” elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, em termos de arquitexto, como instrumentos ou modelos que, no dizer de Bronckart, se apresentam aos utentes da língua sob a forma de nebulosa (onde coexistem gêneros estabilizados e conjuntos de textos sem fronteiras fixas ou nítidas).

Ainda da relação entre o social e os fatos linguísticos, Bota e Bronckart (2014, p. 251, grifos – primeiro do autor – e o segundo nosso) destacam que:

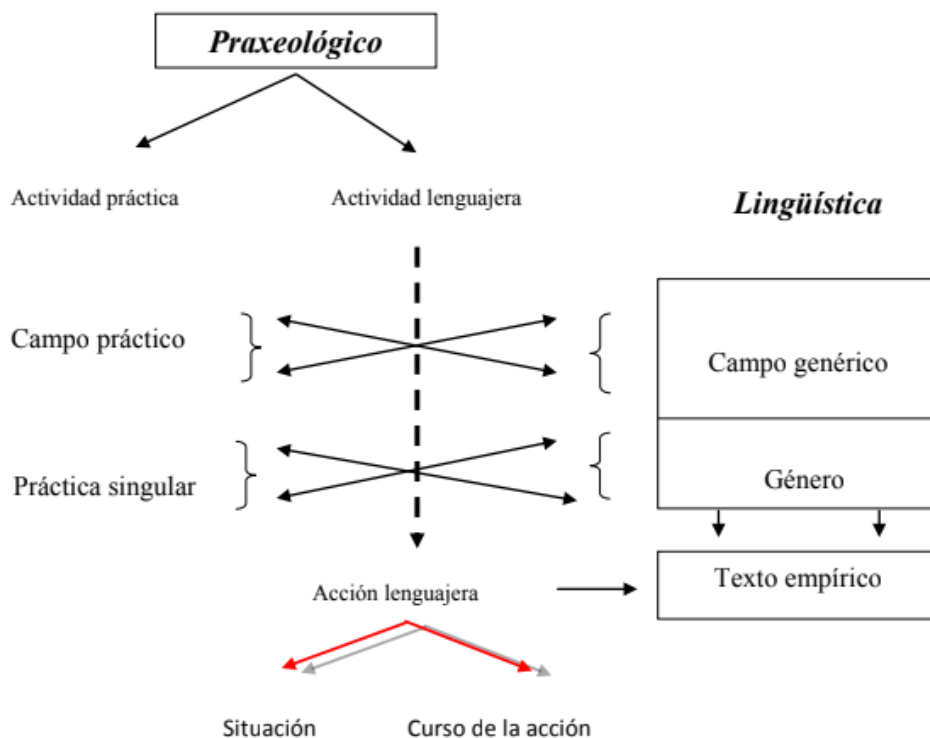
Todo procedimento de ciências da linguagem deve, primeiramente, abordar *os textos*, na medida em que constituem as relações empíricas primeiras da ordem languageira e tem de capturar, de imediato, esses textos sob sua dimensão de gêneros, ou no que dependem de gêneros, na medida em que essa genericidade constitui o lugar da manifestação *das relações de*

*interdependência entre as propriedades dos textos e as atividades sociais das quais eles são produzidos.*

A dimensão destacada por esses autores valida a necessidade de, cada vez mais, observar os textos em práticas sociais situadas. São essas dimensões que ensejam uma relação entre atividades e mobilização dos recursos semióticos.

Levando-se em consideração essas questões sobre a atividade e a questão da linguagem no seio da sociedade, destacamos ainda a representação gráfica proposta por Bronckart (2008, 2012) para estabelecer as relações de diferentes níveis que influenciam uma produção verbal.

**Figura 5** – Representação de Bronckart (2008, 2012) sobre as atividades



Fonte: Bronckart (2008, 2012).

Ao elaborar esse aparato conceitual a partir do que propõe Rastier (2001), Bronckart (2008, 2012) coloca em evidência as relações entre as várias instâncias que estão implicadas nas ciências da linguagem, que consideram as atividades sociais lugar de desenvolvimento da atividade linguageira<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> Algumas questões não só de ordem terminológica, mas, sobretudo, epistemológicas devem ser ressaltadas da proposta do ISD. Como o próprio Bronckart (2012, 2008, 2018) defende, em vez de evocar “discursos”, evoca as atividades linguísticas (ou ações linguísticas), que se desdobram em diferentes esferas práticas de atividade, e que

Bota e Bronckart (2014) estabelecem a relação entre os campos praxiológicos e linguísticos. Em relação ao campo praxiológico, comportaria a distinção entre o domínio das atividades não verbais – desdobradas em campos práticos e práticas e o domínio das ações de linguagem – dimensão da situação e do curso da ação. Em relação ao campo linguístico, comporta primeiro os campos genéricos, como conjuntos organizados de gêneros no seio de um ou vários campos práticos, e segundo os gêneros como subconjunto de formas textuais normalizadas, dependentes dos campos genéricos; por último, os textos como atualização dos gêneros:

O processo de empréstimo inspire-se, necessariamente, em modelo existente, quase nunca acaba em uma cópia integral ou em uma reprodução exata de um exemplar desse modelo. Os valores do contexto sociosubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem sendo, pelo menos em parte, sempre novos, o agente que adota um modelo de gênero também deve, necessariamente, *adaptá-lo* a esse valores particulares (BRONCKART, 2012, p. 102, grifo do autor).

Considerando as questões relacionadas aos gêneros, essa adoção e adaptação perpassa ainda as questões inerentes e complexas à situação de ensino e aprendizagem de uma língua.

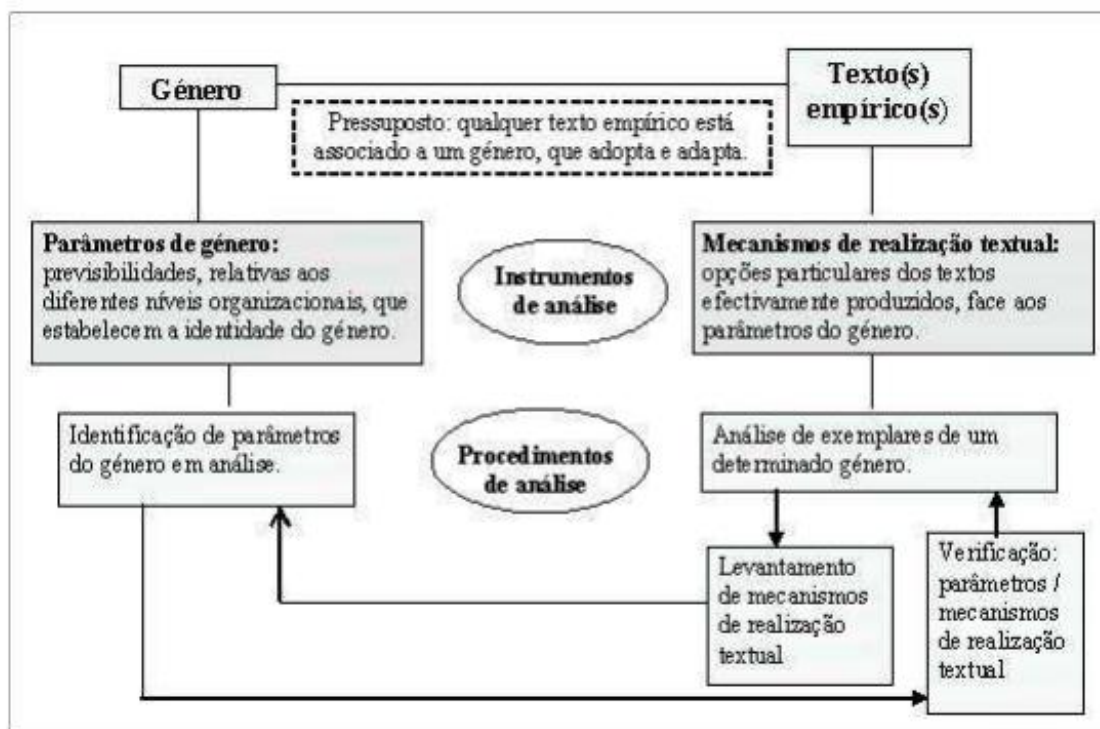
Ainda em relação aos gêneros e às atividades sociais, Bronckart (2017, p. 107) sublinha o caráter histórico desses instrumentos, pois “constituem modelos gerais de estruturação de textos, que foram historicamente elaborados no quadro de determinadas esferas da atividade humana e que estão em uma relação de interdependência com essas mesmas esferas da atividade”. Essa noção é pertinente no quadro deste trabalho ao pensarmos as condições de ensino e aprendizagem de uma língua para agir nas atividades sociais.

É na perspectiva da problemática de análise de gêneros que o Grupo Gramática e Texto propõe um instrumento para a análise de gêneros. Essa proposta nasce da constatação das propostas, por exemplo, que veremos mais abaixo, de Bronckart (2012) e Adam (2011), de instrumentos de análise de textos, mas não de gêneros.

---

podem ter, em particular, além dessas esferas e suas restrições, privadas, fictícias, brincalhonas etc. Nessa perspectiva, Bronckart (2012, 2008, 2018) deixa bastante delimitado para não haver confusões terminológicas e epistemológicas o uso da palavra discurso.

**Figura 6** – Instrumento e procedimento de análise



Fonte: Coutinho (2007).

Nessa proposta de instrumento de análise, Coutinho (2007) apresenta um instrumento que dá conta da análise dos gêneros englobando os aspectos textuais. É importante pontuar ainda que, para a análise de textos e de gêneros, são necessários dois instrumentos distintos. Além disso, a análise dos textos considera exemplares individuais de textos, enquanto a análise de gêneros leva em conta um conjunto deles. No entanto, os caminhos dessa análise se imbricam, considerando que os gêneros são objetos abstratos e os textos são objetos empíricos (GONÇALVES, 2008). Essa perspectiva é importante para o nosso trabalho, considerando que tratamos da perspectiva do ensino e aprendizagem a partir dos gêneros dentro de uma determinada atividade e que só nos textos é que a língua é apreendida (BRONCKART, 2012). Essa reflexão também pode contribuir para a relação entre o ensino e aprendizagem da língua a partir de uma determinada prática social.

O objeto empírico de análise são os textos (BRONCKART, 2012), e é a partir deles que se percebe primeiramente as relações de ordem linguístico-semiótica que ocorrem no interior dele. Na próxima seção, nos ocuparemos da noção de texto.



#### 4.5 A noção de texto

Considerando as reflexões realizadas até aqui e os textos como nosso objeto de análise, é necessário tratarmos desse objeto para dar conta da perspectiva que assumimos- do ISD com base em Bronckart (2012). Antes de passarmos a essas duas questões, é importante empreender sobre os estudos do texto, principalmente na perspectiva da linguística textual.

Os estudos sobre o texto têm assumido diferentes vertentes, desde quando se estabeleceu como objeto de análise, principalmente da Linguística Textual. Esta é oriunda, sobretudo, da Alemanha a partir dos anos 1960. No Brasil, ela se estabeleceu a partir dos anos 1980, tendo como expoentes maiores Marchuschi e Koch.

O conceito de texto tem variado desde o seu estabelecimento como um objeto de estudo, passando por diferentes fases e sob diferentes perspectivas teóricas. Assim, como defende Saussure que é o ponto de vista que define o objeto, o texto assume então as perspectivas variadas quando se trata do texto do ponto de vista da Semiótica, do Funcionalismo, do ponto de vista da Análise do Discurso, entre outras<sup>77</sup>. O texto como objeto de análise pode ser presumido como:

[...] la unidad lingüística comunicativa fundamental, produto de la actividad verbal humana, posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semântico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear um texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (BERNARDEZ, 1982, p. 85).

Nessa perspectiva, o texto apresenta-se como um produto da atividade humana que é engendrado no seio das várias práticas sociais, recortando as atividades de linguagem. A noção de texto resumida por Bernardez (1982) apresenta as várias dimensões que comportam esse objeto. Ainda sobre os vários fatores que incidem sobre o texto, para Marcuschi (2012, p. 12):

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo.

---

<sup>77</sup> Um aparato geral das perspectivas que o texto assume em diversas especialidades pode ser encontrado no livro *O texto e seus conceitos*, organizado por Ronaldo de Oliveira Batista (2016).

No quadro do ISD, Bronckart (2008, p. 113) elege o texto como uma unidade de comunicação verbal, e, portanto, é o objeto de análise primeiro dos fatos de linguagem, considerando o seu entorno:

Os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições históricos-sociais de sua produção.

É nessa perspectiva do texto que o trabalho que desenvolvemos tenta equacionar as várias dimensões que contribuem para a construção de um texto. Isso leva em consideração as atividades que estão envoltas no processo de ensino e aprendizagem.

Miranda (2010, p. 29) defende que o texto é objeto psico-sócio-semiótico. É nessa esteira de perspectiva do texto como esse objeto que tratamos no nosso trabalho das abordagens que podem contribuir para analisar os textos sob um ângulo englobante da dimensão praxiológica e da dimensão gnosiológica (BRONCKART, 2017, 2018) que contemple essas questões e delas, possamos ainda precisar as atividades sociais.

Dentro dessa perspectiva, objetivamos tratar, neste trabalho, o texto como um objeto complexo, considerando que “a multiplicidade de factores em interacção não se esgota na análise linguística” (COUTINHO, 2006, p. 12).

A partir dessas considerações sobre o texto, passamos a tratar da perspectiva de análise de textos, como proposta no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando ser por meio deles que acessamos os conhecimentos de diferentes ordens.

#### **4.6 A arquitetura geral dos textos**

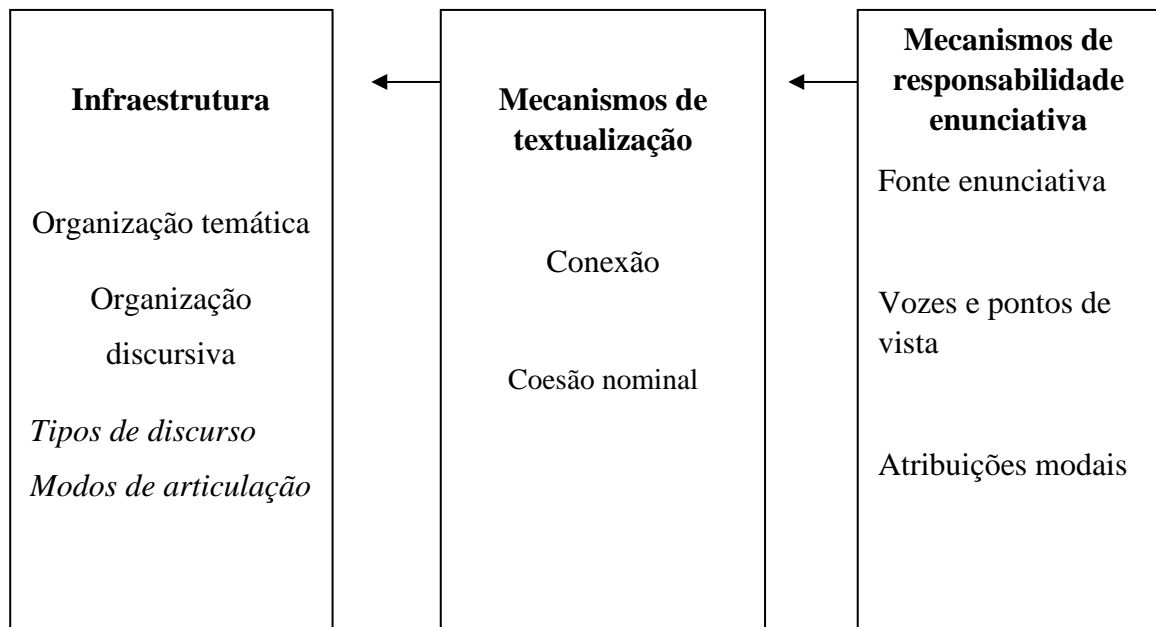
De acordo com Bronckart (2012), um texto é organizado como um folhado composto por três camadas superpostas que, a nosso ver, também interagem de modo a formar um todo. Nesse contexto, Bronckart (2012) apresenta, inicialmente, baseado na análise exaustiva dos recursos linguísticos de um conjunto de textos que se encontra no livro *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, essa organização geral dos textos, como veremos depois. É adotada no livro base do ISD, *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por uma visão do interacionismo sociodiscursivo*. Lembramos que essa proposta já foi revista ao longo dos últimos anos de pesquisa do ISD, pois,

como se trata de uma teoria sempre em discussão, é regularmente reformulada, agregando as contribuições de vários pesquisadores que têm o ISD como ponto de partida de suas investigações.

As camadas da composição do texto, como descritas por Bronckart (2012), são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa divisão se explica pela complexidade da qual é composta um texto (COUTINHO, 2000), sendo assim, uma necessidade metodológica no domínio do ISD, para analisar a organização hierárquica e interativa dos textos. Além disso, de acordo com a proposta do ISD, em cada uma dessas camadas, há a mobilização de diferentes elementos linguísticos.

O esquema apresentado abaixo é a releitura da proposta realizada por Bronckart (2012) no artigo *Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue Hommage à François Rastier*. Além desse texto, é importante pontuar que a proposta da arquitetura textual está melhor detalhada na obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, sendo esta a referência maior para o nosso trabalho com as implicações da releitura realizada por Bronckart (2008).

**Quadro 6** – O modelo da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2008).

Dentro da infraestrutura textual, Bronckart (2008) destaca dois componentes: um relacionado ao conteúdo temático e sua organização linear e o outro relacionado aos tipos de discurso, destacando a sua sucessão e articulação.

Quanto ao componente de organização temática, Bronckart (2012) afirma que um texto pode ser definido como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. Destaca-se nesse componente um plano de texto geral que pode ser codificado na leitura como uma forma de resumo.

Em Machado e Bronckart (2009) essas camadas são tratadas dentro dos três níveis do texto pertencentes à análise textual/discursiva, de acordo com o nível de textualidade enfocado, como sintetizado no quadro abaixo.

**Quadro 7** – 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>78</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>79</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.

<sup>78</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>79</sup> A proposta de Bronckart sobre a coesão nominal já não aparece nesse texto de 2009. Em sua conferência de encerramento do VI SIGET, realizada em setembro de 2013, em Fortaleza, o pesquisador declarou estar fazendo uma releitura dos mecanismos de textualização e excluindo destes a coesão verbal.

Nível	Elementos de análise	Unidades linguísticas
	Os índices de inserção de vozes	Verbos introdutórios de discursos relatados.
	Os modalizadores do enunciado	Os tempos verbais do modo 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<sup>80</sup></b>	Tipos de agir Figuras de ação	Séries coesivas, unidades lexicais, marcadores de pessoa, modalizações, semântica dos verbos etc.

Fonte: Silva (2015), baseado em Machado e Bronckart (2009); Bronckart (2012, 2006, 2008); Machado (2005); Bulea (2010).

Assim, no nível organizacional, a análise incide sobre o plano global do texto, dos tipos de discurso e das sequências locais. Além disso, nesse nível, são também contemplados os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão. Em relação ao nível enunciativo, os autores mantêm os elementos da proposta de Bronckart (2012), que engloba as marcas de pessoa; os dêiticos de lugar e espaço, os índices de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado, os modalizadores subjetivos e os adjetivos. Já no nível semântico, os autores destacam as categorias do agir que as análises dos níveis textuais anteriores permitem identificar.

<sup>80</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).

Dada essa síntese em relação à arquitetura textual e aos níveis de análise, passamos a seguir a discutir o nível organizacional – organização discursiva e temática, os mecanismos de coesão nominal e conexão e o nível enunciativo – os mecanismos enunciativos que imprimem as marcas de pessoa nos textos.

#### 4.6.1 A organização discursiva

Dentro da perspectiva da infraestrutura, os tipos de discurso, na acepção do ISD proposto por Bronckart (2012), são uma categoria que é uma continuidade dos estudos de Benveniste quando trata de dois planos de enunciação: tempos da história e do discurso. Também considerando a proposta de Weinrich, que trata dos tempos do comentário e da narração, e ainda nas contribuições de Gumbrecht, que tratou dos planos enunciativos nomeando-os de tipos de discurso. Assim, Bronckart (2012) estabelece uma relação entre os aspectos psicológicos e discursivos. Os primeiros relacionados às questões de representação dos mundos objetivo, social e subjetivo. Os segundos mobilizam os recursos da língua que estão relacionados às coordenadas da actorialidade e espacio-temporal, como explicitado no quadro abaixo.

**Quadro 8** – Apresentação dos tipos de discurso

		Organização temporal (relação entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção)	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Organização actorial (instâncias agentivas mobilizadas na situação da ação de linguagem e as instâncias agentivas verbalizadas no texto).	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, 2008).

Nessa perspectiva, Bronckart (2012, 2008, 2019) propõe a distinção entre os mundos discursivos, pontuando o primeiro eixo espacio-temporal, as coordenadas são disjuntas

do mundo ordinário da ação de linguagem, ou são conjuntas do mundo ordinário. No primeiro caso, os fatos organizados em torno dessa ancoragem geram o mundo do narrar. No segundo caso, os fatos estão mais ou menos implicados nas coordenadas do mundo da ação de linguagem, compondo o mundo do expor.

O segundo eixo está relacionado à organização actorial, na qual a instância de produção mantém uma relação de implicação ou de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem. Para a constituição desses tipos discursivos, Bronckart (2012) propõe uma análise dos recursos linguísticos que semiotizam essas coordenadas e fazem emergir esses quatro modos enunciativos.

A partir do cruzamento desses dois eixos pode-se definir quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado; do expor autônomo; do narrar implicado; e do narrar autônomo. Esses mundos, como operações psicológicas imputadas a um indivíduo, são apreendidos por meio de marcas linguísticas observáveis nos textos.

Essa categoria é relevante dentro do quadro teórico do ISD por destacar o posicionamento a partir das representações da instância de produção, implicando na organização geral dos textos. Dentro do nosso trabalho, especificamente para o gênero biodata, essa perspectiva discursiva tem espaço à medida que é responsável pela organização e progressão dentro do texto.

Como segunda dimensão dentro da arquitetura textual (BRONCKART, 2012) e dentro ainda do nível organizacional (MACHADO; BRONCKART, 2009), destacam-se os mecanismos de textualização. Eles estão relacionados à organização composicional e à organização temática do texto, estabelecendo a coerência temática dele, por meio de cadeias isotópicas que organizam o conteúdo temático.

Esses mecanismos, dentro do escopo do ISD, podem ser organizados em três grandes grupos: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal<sup>81</sup>, dos quais nos ocuparemos mais tarde. As diferentes funções desempenhadas por esses mecanismos são realizadas por unidades linguísticas a que Bronckart (2012) denomina de **marcas de textualização** ou ainda de mecanismos de realização textual.

Segundo o autor, os mecanismos de textualização têm a função de manter a progressão temática dos textos e estão distribuídos em partes importantes do texto. Além disso,

---

<sup>81</sup> Os mecanismos de coesão verbal (proposta de 2012) são deslocados e não pertencem mais aos mecanismos de textualização, mas são integrados aos tipos de discurso.

são capazes de atravessar os diferentes discursos (como configuração linguística de acordo com o ISD) 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, 2012, p. 260). É então em situações particulares que os elementos de um texto devem ser analisados, cada gênero mobiliza recursos linguísticos singulares para a construção dos tipos de discurso, com todas as suas especificidades, e pode ter em sua superfície elementos que são possíveis de acordo com o momento de produção.

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), o autor distingue três planos de análise<sup>82</sup>: a microssintaxe, a macrossintaxe e os elementos de textualização. Para Bronckart (2012), esses elementos são responsáveis pela coerência do texto e pela progressão temática, que são realizadas de diferentes formas e com variados elementos linguísticos, dos quais destacamos os 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).

Já o plano macrossintático, Bronckart (2012) afirma ser um segundo plano de análise, e mesmo que os elementos desse plano apareçam no interior de uma frase, exercem funções diferentes dos elementos do plano microssintático. Esses planos dizem 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.

---

<sup>82</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 (1997) 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 de Chomsky.



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.

Dessa forma, Bronckart (2012) 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.

É nessa perspectiva que adotamos o ponto de vista do ISD, por ver a linguagem como constitutiva de uma história do sujeito. Para o estudante estrangeiro, é preciso perceber a linguagem como uma forma de se constituir nesse ínterim dentro de uma determinada atividade social.

Diante dessa perspectiva, tratamos brevemente da relação entre atividades e a análise dos elementos responsáveis pela textualização. Trataremos de alguns pressupostos da linguística textual que tem papel importante na fundação e evolução dos estudos sobre a coesão, e os tratamentos que são recebidos de acordo com a filiação teórica a que essas propostas estão ligadas. Assim, passaremos por algumas questões centradas na textualidade para tratar, por último, da perspectiva que adotamos nesta pesquisa.

#### ***4.6.2 A coesão nominal***

Os estudos sobre os mecanismos de textualização são realizados sob diversas abordagens teóricas. Entre essas abordagens destacamos, principalmente, as da corrente da linguística textual, que dispõe de uma imensa gama de pesquisas sobre eles. Nesse campo de estudos, parece-nos lícito citar, pioneiramente, os trabalhos de Halliday e Hasan (1981) sobre os mecanismos de coesão textual. Esses autores pertencem à corrente linguística sistêmico-funcional (LSF) e fazem, em sua obra *Cohesion in English* (1981), um estudo das relações estabelecidas entre as unidades linguísticas.

Dentro da linguística textual, os mecanismos de textualização, como os responsáveis pela coerência, começaram a ser vistos não mais apenas com o estatuto semântico, mas na construção de referentes numa perspectiva sociointeracional.

As pesquisas sobre a coesão têm sido desenvolvidas considerando o aspecto principalmente da anáfora sob diversos enfoques, que vão desde os formais aos discursivos, dentro da linguística textual, uma expressão cuja interpretação referencial depende de uma outra expressão (ou de outras expressões), mencionadas no texto e, geralmente, chamada de seu antecedente (KLEIBER, 1993 *apud* CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2012).

Adam (2011) desenvolve um trabalho que trata das operações de ligação. Para ele, a coesão textual assume o espectro amplo dentro do texto de acordo com as ligações que reclamam, realizando operações em nível micro e macro. Essas operações se dão, de acordo com o autor, em diferentes níveis, assegurando a coesão textual. Além disso, destaca os saberes linguísticos para a construção e interpretação dos textos. Mesmo tratando desse aspecto de uma maneira discursiva, há um tratamento mais semântico da textualidade, o que, a nosso ver, precisa ser repensado, pois os fatores do contexto enunciativo influenciam a materialização dos objetos gnosiológicos nos textos e não podem ser excluídos deles. No dizer do próprio autor: “[...] a correferência é uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independentes um do outro” (ADAM, 2011, p. 132). Entre as várias operações de organização do texto, destacamos, no trabalho de Adam (2011), as anáforas como um recurso de coesão nominal.

No que diz respeito a esse assunto, podemos perceber certa instabilidade de critérios que Adam (2011) faz em seu trabalho quando trata da categorização das operações, embora tente tratar desses fatores como a descrição de organizadores para estabelecer relações no texto.

Assim, o autor classifica a anáfora sob diferentes elementos de categorização<sup>83</sup>:

- Anáfora fiel – quando há a retomada pela mesma unidade lexical;
- Anáfora infiel – quando a retomada é realizada por outra unidade lexical;
- Anáfora resumidora – quando se retoma um seguimento longo por uma unidade lexical;
- Anáfora associativa – (anáfora indireta) – está relacionada às inferências dentro do texto;
- Anáfora pronominal – quando realizada por um pronome, sendo fiel e não acrescentando nenhum elemento novo ao referente;

---

<sup>83</sup> Fizemos uma breve explicitação de cada tipo de anáfora proposto pelo autor, no entanto, para uma visão mais completa do fenômeno, é importante consultar a obra.

- Anáfora definida – está relacionada à introdução de um referente por meio de uma expressão indefinida e retomada por uma definida – definida fiel e definida infiel;
- Anáfora demonstrativa – quando há a retomada por um pronome demonstrativo;
- Anáfora especificadora – quando há retomada de um termo geral por um termo específico.

Os quatro primeiros tipos de anáfora parecem estar relacionados ao tratamento dado entre o referente e a retomada desse referente. As outras três estão relacionadas à expressão linguística ou ao elemento linguístico que a configura, e a última parece tratar de um aspecto semântico da relação entre o referente e a anáfora. Essa classificação se pauta por critérios múltiplos, por isso não é adequada.

Diante desse quadro, podemos apontar alguns questionamentos: a) primeiro, quando o autor fala em anáfora resumidora, seria ao mesmo tempo infiel? Quando trata das anáforas demonstrativas, embora afirme que as anáforas pronominais são também fiéis não seriam também pronominais? Em relação a essa questão, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) propõem uma classificação mais enxuta dos tipos de anáfora e que, a nosso ver, simplifica e unifica os critérios de classificação:

- Anáfora direta;
- Anáfora encapsuladora;
- Anáfora indireta.

Dentro dessa classificação, ainda parece que o tratamento dado à anáfora encapsuladora é diferente das outras duas, pois está mais relacionada à função textual e à organização do texto, o que, a nosso ver, se distancia das outras duas, pois estão associadas a uma relação entre o referente e as retomadas no texto.

Sob a visão do ISD, os mecanismos de textualização são tratados em relação à aprendizagem a partir da análise de textos produzidos em situação de ensino e aprendizagem. Bronckart (1997) discute a relação entre o desenvolvimento de capacidades psicolinguageiras e as intervenções didáticas formativas, de acordo com pesquisas realizadas por estudiosos que tratam especificamente desse nível dentro da arquitetura textual.

Coutinho (2003), baseada na literatura vigente sobre esse fenômeno, resume a noção de anáfora como um processo de construção da referência, a distinguir da referência dêitica: destituído de autonomia referencial, o termo anafórico retoma, total ou parcialmente, a referência de um termo. Essa noção desemboca nos problemas de ordens diversas, o que contribui para a ampliação da categoria e a forma de ver o texto, sobretudo nos trabalhos que consideram os fatores para além do linguístico no tratamento dado ao texto. A exemplo disso, Coutinho (2003) analisa um texto no qual ocorre um pronome que retoma um referente não realizado linguisticamente, sendo necessário tratar do contexto no qual o texto se encontra para a compreensão da realização do pronome e não se configurar um caso de problema de coesão. Nessa perspectiva, a consideração do contexto, dos gêneros de texto relacionados aos fatores linguísticos, é de total importância.

Além do funcionamento da anáfora, pontuamos alguns trabalhos que têm se ocupado da descrição desse objeto. De Weck e Schneuwly (1994) classificam as categorias de anáforas como: pronominais – pronomes pessoais de terceira pessoa, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos e adjetivos e pronomes indefinidos, e anáforas nominais – repetição de um mesmo nome (parcial); por definitivação – retomada de um sintagma indefinido por um definido; por deitização – retomada de um sintagma nominal indefinido por um sintagma demonstrativo, por substituição lexical ou por **nominalização**. Nesse caso, ainda temos uma perspectiva centrada, tendencialmente, na forma.

Ainda considerando a relação entre anáfora e gênero textual, têm sido desenvolvidos trabalhos nessa seara sob diferentes perspectivas. Schnedecker (2019) apresenta uma análise contrastiva entre os gêneros “regras de um jogo” e “receita de cozinha”, analisando a constituição das cadeias referenciais sob dois níveis: a categoria gramatical das unidades linguísticas e a função que essas categorias exercem no eixo sintagmático (funções sintáticas). Mas essa análise, embora apresente avanços, ainda carece de um nível relacionado às funções desses elementos em uma perspectiva macro textual.

Percebemos ainda nesses trabalhos um forte acento no critério formal para tratar das anáforas, sendo eles essenciais para a construção das cadeias anafóricas e no processo de ensino e aprendizagem, mas que, do nosso ponto de vista, ainda não contempla uma abordagem da perspectiva do texto como objeto complexo no qual intervêm elementos de diversas ordens.

No que diz respeito ao tratamento da anáfora em gêneros da atividade acadêmico-científica, podemos destacar a pesquisa de Jiang e Hyland (2017). Nesse trabalho, esses pesquisadores se debruçam sobre a função dos nomes metadiscursivos anafóricos em uma perspectiva retórica para a construção de fatores interativos (textual) interacionais

(engajamento e posicionamento) em diferentes áreas disciplinares. Pontuamos ainda a perspectiva, que para nós é relevante nos estudos do texto acadêmico, sobretudo do letramento acadêmico, de análise proposta por Boch e Rinck (2015). Eles tratam da relação entre as anáforas demonstrativas em dissertações de mestrado e a aprendizagem da representação da escrita no contexto científico, considerando assim o uso da linguagem em uma determinada prática. Essa pesquisa é útil para o nosso trabalho, considerando que no processo da escrita e da pesquisa a pessoa desenvolve as capacidades para atuar assumindo um determinado papel social e, portanto, apropriando-se dos elementos linguísticos para a textualização.

Diante dessas propostas, podemos pensar em uma reorganização dos critérios de coesão nominal sob três ângulos: a descrição linguística, a função que eles desempenham dentro do texto e as relações que podem surgir em torno dos parâmetros de gênero e da atividade de linguagem.

Para o nosso trabalho, trataremos especificamente da coesão referencial, que engloba diversas classificações e as funções de introdução de uma fonte nova de significação, como propõe Bronckart (1997), e de retomada dessa fonte: a anáfora. O primeiro é importante, pois é a partir dele que se estabelecem as retomadas, e o segundo pelo desenvolvimento das temáticas no texto. Além disso, a descrição da unidade linguística toma importância por estarmos tratando do uso de recursos linguísticos em diferentes níveis em situação de aprendizagem de português. O uso sistemático das unidades linguísticas é importante para a construção dos letramentos acadêmicos desses estudantes.

Pensamos que, para o nosso trabalho, o diálogo que estabelecemos entre esses estudos pode contribuir para a análise do desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos estudantes de PLA. Nesse caso, tentamos perceber como os estudantes mobilizam os recursos da língua portuguesa para a construção de seus textos, e como o processo de escrita, de forma mediada, pode ajudar os estudantes na organização de seus textos.

#### **4.6.3 A conexão**

Dentro da proposta de Machado e Bronckart (2009), a conexão é parte integrante do nível organizacional. Os elementos de conexão são responsáveis pela organização do plano de texto (ADAM, 2011), das fases das sequências e dos tipos de discurso. Mas eles também exercem funções na organização e na progressão dos textos.

No âmbito do ISD relacionado aos mecanismos de textualização, destacamos a pesquisa desenvolvida por Schneuwly (1997), que sublinha a função dos organizadores textuais, assunto que é tratado no quadro do folhado textual de conexão. De acordo com Schneuwly (1997), os organizadores textuais são unidades linguísticas de diferentes categorias, como conjunções coordenadas e conjunções subordinadas; um conjunto de advérbios ou locuções adverbiais; e um conjunto de frases preposicionais.

Ainda sobre esses elementos, de acordo com Bronckart (1997), os conectivos podem ser de diferentes ordens e apresentam elementos variados para a realização das conexões entre as partes de um texto, o que pressupõe o ensino de análise linguística em um cotexto e suas funções para os propósitos comunicativos dos autores de tal texto. De acordo com Bronckart (2012), são essas unidades que podem atuar no nível macrossintático e microssintático para a construção da textualidade. Para o nosso trabalho, também implica tratar desses elementos como possíveis regularidades em um texto e podem ser considerados como parâmetro de gêneros.

Inicialmente, destacamos a terminologia como já defendida como um aspecto importante das decisões em um trabalho em linguística proposto por Bronckart (2017). O título deste subtópico faz referência direta aos recursos linguísticos relacionados, de acordo com a arquitetura textual proposta de Bronckart (2012), aos mecanismos de textualização. Esses recursos exercem funções várias que contribuem para evidenciar um plano de texto. Essa categoria será analisada no nosso corpus, como um aspecto importante das regularidades dos gêneros. Essa terminologia foi proposta por Schneuwly, Rosat e Dolz (1989), como uma forma de resolver problemas dessa categoria quando etiquetadas pelo termo conector, pois os elementos que entram na organização do texto são múltiplos, como veremos adiante, considerando que o termo conectores por si só não dá conta:

Os organizadores textuais são considerados como marcas privilegiadas de determinadas operações da atividade da linguagem que dependem da *planificação textual*; não se trata apenas de operações de conexão, quer dizer, de encadeamento de estruturas proposicionais, como sugere o termo “conectores”, mas também *de operações de segmentação que funcionam a diferentes níveis do texto* (SCHNEUWLY ; ROSAT; DOLZ, 1989, p. 40<sup>84</sup>, grifos nosso).

---

<sup>84</sup> Essa tradução foi tomada de empréstimo das aulas da professora Matilde Gonçalves na disciplina Teoria do Texto, 2019.2, a quem sou enormemente grata.

É a partir dessa perspectiva que também adotamos essa terminologia, considerando, como veremos no Capítulo 5, quando analisamos os gêneros de texto biodata e ReCO, a função dos elementos linguísticos na dinâmica textual e dessa relação com o ensino e aprendizagem de línguas sob uma perspectiva do letramento.

Na proposta de análise do ISD na infraestrutura textual, Bronckart (2012) trata dos mecanismos de textualização em dois subgrupos, como já descritos acima, os mecanismos de coesão nominal e os mecanismos de conexão. Estes explicitam as relações entre os diferentes níveis de organização do texto. Seguindo a perspectiva descendente, Bronckart (2012) propõe uma análise por nível englobante no qual há a evidência do plano de texto a partir de um nível inferior da ligação das unidades linguísticas.

Adam (2011) defende que os empregos e a função dos conectores variam de acordo com os gêneros do discurso<sup>85</sup>, embora trate, logo em seguida, de tipologias, como os gêneros da argumentação. Mesmo assim, essa proposta do autor é útil ao nosso trabalho por abranger um espectro amplo das unidades linguísticas. Detém-se, mais detalhadamente sobre essa categoria, abrangendo ainda as várias funções que ela exerce no texto. A figura abaixo contém o quadro que se encontra em Coutinho (2008), baseada em Adam (2008).

---

<sup>85</sup> A questão da terminologia utilizada por Adam (2008), sobretudo em relação ao uso da palavra discurso dentro do grupo nominal “gêneros do discurso”, é discutida por Bronckart (2017) no texto “Os gêneros de texto, quadros organizadores da ‘verdadeira vida dos signos’.

Figura 7 – Conectores e suas funções

Conectores (segundo Adam, 2008: 179-191)			
Categorias e funções	Subcategorias	Exemplos do português (PB)	
Organizadores textuais (intervêm na estruturação dos planos de texto)	Organizadores espaciais	à esquerda/à direita, antes/depois, em cima/em baixo, mais longe, de um lado/de outro, ...	
	Organizadores temporais	então, antes, em seguida, e então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois, ...	
	Organizadores enumerativos	Aditivos	e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso, ...
		Marcadores de integração linear	de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar, .../ em seguida, depois, em segundo lugar, .../ por outro lado, enfim, em último lugar, para terminar, em conclusão, ...
	Marcadores de mudança de topicalização	quanto a, no que concerne a, ...	
Marcadores de ilustração e de exemplificação	por exemplo, em particular, como, entre outros, assim, ...		
Marcadores de escopo de responsabilidade enunciativa (atribuem um ponto de vista a partes de texto)	Marcadores de quadros mediadores (ou fontes de saber)	segundo, de acordo com, para, de fonte segura, em Bruxelas, no Partido Socialista, ...	
	Marcadores de reformulação	isto é, dito de outro modo, [N1] é/chama-se [N2], numa palavra, em outras palavras, ...	
	Marcadores de estruturação da conversa e outros fáticos	bom, bem, pior, então, você sabe/tu sabes, você vê/tu vê, eh, ...	
Conectores argumentativos (acumulam funções de segmentação/ligação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa)	Conectores argumentativos marcadores de argumento	porque, já, (uma vez) que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal, ...	
	Conectores argumentativos marcadores de conclusão	portanto, então, em consequência, ...	
	Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento forte	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, ...	
	Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento fraco	certamente, embora, apesar de que, ainda que, ...	

Fonte: Coutinho (2008), baseada em Adam (2008).

O quadro contido na figura acima apresenta uma distribuição sistemática das categorias e funções dos organizadores textuais. Ainda assim, questões de categoria e de função não são engessadas, sendo necessário um tratamento no interior dos textos, considerando os gêneros.

Essa categoria ainda tem recebido diversas contribuições sobre a sua função na organização dos textos, considerando não só a plasticidade da língua, mas também dos textos. Perspectivado assim, os organizadores textuais contemplam a mobilização dos recursos da língua, fugindo das categorizações canônicas de classificação das unidades linguísticas. Por



esse ângulo, Rosa et al. (2018), ao analisarem a forma **E**<sup>86</sup> em textos do gênero comentário, mostram que essa forma apresenta funções para além das propostas pelas gramáticas normativas. De acordo com as autoras, ela desempenha papel não só no nível microssintático, mas também no nível global do texto. Elas enfatizam, assim, a importância de uma análise dos recursos linguísticos sob uma perspectiva do texto como todo, para a compreensão o uso e o funcionamento da língua.

Ainda nessa perspectiva, Coutinho (2004) destaca que, pela ampliação de abrangência dos organizadores textuais, a anáfora pode incidir na organização do texto, funcionando como um marcador de organização textual:

Ao mesmo tempo que assegura a coesão referencial (a retomada de objectos de discurso já introduzidos no texto), ela liga e segmenta unidades (e/ou subunidades) textuais, permitindo simultaneamente a progressão temática – através de operações de resumo e reformulação da informação (COUTINHO, 2004, p. 4).

Essa constatação é importante para o nosso trabalho, quando consideramos esse ângulo de abordagem, tendo em vista que nos textos acadêmicos essa categoria pode ser útil para tratar da organização do texto. Além desse recurso, a autora aponta também como organizadores textuais “os sinais de pontuação convencional e outros processos de segmentação gráfica – como títulos e intertítulos, numerações, espaços em branco”.

Avançando nessa esteira, alguns trabalhos sobre esse nível da análise textual, têm sido desenvolvidos para assegurar a perspectiva englobante dos elementos semio-linguístico. Gonçalves (2008) mostra que o espaço em branco funciona também como um organizador textual. Ela defende que os espaços, na dinâmica do texto, funcionam como um recurso de ruptura e ligação entre blocos textuais.

Para perspectivar a plasticidade da língua e a dinamicidade dos textos, Gonçalves (2012, p. 9) defende que “é preciso, sobretudo, observar as formas linguísticas tal como se organizam no discurso e não tanto como estão organizadas na língua”. É nessa narrativa que o nosso trabalho se inscreve para a análise de textos em situação de ensino e aprendizagem, mas tratando primeiramente dos textos como circulam na sociedade.

Ainda em relação aos organizadores textuais, Adam (2011) destaca o papel deles no balizamento do plano de texto e, também, na indicação de suas partes. Assim, para a

---

<sup>86</sup> Também sobre a função da forma E, Neves (2013) traz reflexões importantes sobre o uso dele na organização global do texto, destacando seus efeitos na progressão textual: abertura e fechamento de grandes blocos informativos, temáticos e argumentativos.

organização do texto, esses recursos desempenham papel tanto no nível macro quanto micro do texto. Eles também, a partir das regularidades, podem constituir parâmetros de gênero de texto.

No que se refere aos mecanismos enunciativos, ou seja, os mecanismos de responsabilização enunciativa, há uma variedade de diversos elementos linguísticos que contribuem para marcar essa responsabilização, como unidades que remetem às pessoas do discurso, os dêiticos de espaço e tempo, marcas de inserção de vozes, e modalizadores do enunciado.

#### 4.6.3 Aspectos enunciativos<sup>87</sup>

No terceiro nível do folhado textual (segundo nível de análise da textualidade (MACHADO; BRONCKART, 2009), Bronckart (2012) propõe os **mecanismos enunciativos** que concorrem para as formas que a instância de produção mobiliza, ou seja, os recursos da língua que implicam nos posicionamentos e nos graus de engajamento dessa instância. Esses recursos têm ganhado destaque nas análises de texto a partir de um ângulo enunciativo-linguístico para marcar as formas de enunciação e de posicionamento. Na perspectiva do ISD, Bronckart (2012) destaca o papel das unidades linguísticas nas formas de textualizar o engajamento do produtor do texto e do gerenciamento das vozes.

Boch e Rinck (2010) destacam dois ângulos para abordar o posicionamento em textos produzidos nas atividades científicas. O primeiro é de ordem socioinstitucional e o outro de ordem linguística. De acordo com os autores, na primeira perspectiva, coloca-se em evidência as práticas de escrita em termos de aculturação, em função do estatuto do escritor dentro da atividade acadêmica. Nesse caso, os participantes da prática científica vão se constituindo enquanto pesquisador, professor etc, de acordo com as normas sociais e institucionais. Na perspectiva linguística, as contribuições esclarecem os diferentes processos de estabelecer o posicionamento do autor nos escritos científicos.

Dentro da análise linguística, Rinck (2015) destaca as formas usadas pelo autor para imprimir nos textos marcas de posicionamento considerando o leitor. Esse nível de análise coloca em evidência, por meio de recursos linguísticos, o papel social (a representação da instância de enunciação) dentro de uma determinada atividade. Boch e Rinck (2010) destacam

---

<sup>87</sup> Antes de passarmos aos pressupostos teóricos de construção dessa categoria, é necessário explicitar a inserção dela no nosso trabalho, embora não seja uma categoria a ser analisada por si mesma, como não é nenhuma delas. Quando tratamos do contexto de produção e da representação que a instância de produção tem, no quadro de uma atividade de linguagem, pensamos que a forma de se posicionar ou se implicar no texto tem uma relação com a mobilização das unidades do nível enunciativo. Além disso, essas unidades estão diretamente relacionadas à organização discursiva em se tratando da implicação ou não.

o papel não só da retórica, mas também da semiótica, que podem contribuir e esclarecer os jogos cognitivos, sociais e praxiológicos dos textos com suas características e, em particular, com as características enunciativas.

Nas questões propostas por Boch e Rinck (2010), tradicionalmente os pronomes têm sido tratados como elementos responsáveis pela enunciação. Na ampliação desses recursos, os autores destacam os trabalhos que se debruçam sobre as unidades lexicais e fraseológicas que contribuem para marcar a enunciação dentro dos escritos científicos.

No nosso trabalho, para dar conta do papel social da instância de enunciação, recorreremos às questões enunciativas semiotizadas por diferentes recursos linguísticos. Entre esses recursos, destacamos os propostos por Bronckart (2012) em decorrência do gerenciamento das vozes, a partir dos tipos de discurso, sobretudo pela presença – marcando uma forte implicação – ou apagamento enunciativo – marcando a não implicação – de pronomes dêiticos. Embora Rinck (2015) sublinhe a limitação dessas marcas de pessoa em relação a que “pessoa” fala em determinado texto, em uma análise englobante que considere as unidades linguísticas dentro dos textos, gêneros e atividades podem contribuir para a semiotização e construção de papéis sociais nos e pelos textos. Recorreremos, dessa forma, a Bronckart (2017), que propõe que os textos/discursos, a partir de Saussure e Volóchinov, constituem o primeiro lugar da vida dos signos. Dessa forma, é no interior dos textos que as formas linguísticas contribuem para constituir os papéis sociais dentro das várias atividades sociais.

Diante dessa perspectiva, o trabalho de análise realizado com os textos de referência traz também as singularidades em relação à dimensão composicional e, portanto, organizacional, o que implica em outros recursos que contribuem para a organização global do texto.

Neste capítulo, pontuamos a base teórica que guiará a análise inicialmente dos textos de referência dos gêneros biodata e ReCO para a construção de um modelo didático e do percurso didático utilizado nas aulas. É, portanto, da perspectiva epistemológica desenvolvida nesse quadro que propomos no capítulo seguinte uma análise mais minuciosa dos gêneros de texto. Bronckart (2017, p. 38) pontua que “qualquer trabalho em ciências da linguagem exige que sejam explicitados e justificados os princípios epistemológicos em que se apoiam os trabalhos empíricos e as proposições teóricas”.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelo posicionamento dos estudantes, fazendo com que se perceba como se inserem dentro de uma prática social por meio de uma língua que não é a sua língua materna. O estudante poderá, a partir desses índices, apontar como reage nessas práticas e mostrar como, por meio da linguagem, desenvolve-se.

Depois de traçar a base teórica epistemológica que guiou a análise dos dados, no Capítulo 5, faremos uma caracterização dos gêneros trabalhados em sala de aula como instrumento de ensino e como objeto de ensino.

## 5 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO BIODATA E RESUMO DE COMUNICAÇÃO ORAL

“O modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia.”

Pietro e Schneuwly

Como já defendemos, os gêneros de texto da atividade acadêmica assumem no contexto da nossa pesquisa uma importância basilar, pois são os instrumentos de interação próprios de tal atividade, e, portanto, devem ser aprendidos pelos estudantes estrangeiros, tendo em vista que (ver o Capítulo 6 - Metodologia) estão no processo de aprendizagem da língua portuguesa e também no processo de formação de pesquisador.

Quanto aos dois gêneros de texto escolhidos por nós – biodata e resumo de comunicação oral (doravante ReCO) – apontamos razões de ordem da atividade na qual os estudantes estão inseridos e outra da ordem da situação do curso, as quais explicitaremos nas subseções seguintes, destinadas a cada um desses gêneros. Essa relação entre atividade e o uso da linguagem, defendida e consolidada pelas pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva do ISD, deve ser inerente ao ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação ao gênero, Coutinho (2004b, p. 9) afirma que “o gênero é, assim, uma categoria que integra a componente linguística, mas não se esgota nela”, portanto, um trabalho que se desenvolve sob uma perspectiva interacionista deve promover a integração do que é social e do que é linguístico, dessa forma, é o gênero que manifesta essas duas faces. Em relação a essa perspectiva do gênero, Bronckart (2017, p. 47) afirma “a genericidade constitui, no entanto, uma entidade mista, na qual co-intervem as determinações sócio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótico-linguística”.

Para o contexto de ensino e aprendizagem de PLA, mesmo já o tendo afirmado, consideramos o gênero, como propõem Schneuwly e Dolz (2004), como um megainstrumento, constituindo-se um objeto a ensinar e para ensinar. Dentro da perspectiva de ensino de línguas, como proposta pela escola de Genebra, também consideramos a noção de Modelo Didático do Gênero (doravante MDG), inicialmente proposta por De Pietro e Schneuwly (2003). Para os autores, o MDG é um objeto que contribui para a compreensão dos elementos linguísticos mobilizados nos gêneros.

A construção de um objeto de ensino passa pelas perspectivas abordadas pelo curso e pelos professores que nele atuam. Dentro da perspectiva do ensino tendo o gênero como instrumento para o ensino (como também a ensinar), destacamos o que se torna relevante dentro de determinado contexto de ensino e aprendizagem. Assim, um MDG é uma construção do professor, e para isso, precisa primeiramente conhecê-lo, como defendem Dolz e Abouzaid (2015) para, então, extrair o que se deve ensinar tanto em relação à língua quanto em relação ao gênero em uma relação dialética, tendo em vista que ensinar um, em algum momento, cruza com ensinar o outro e também aprender.

Na esteira do que defendem Dolz e Abouzaid (2015), o uso desses dois gêneros de texto pode garantir uma perspectiva do contraste ao relacionarmos dois textos, que, considerando a noção de valor do signo saussuriana (COUTINHO, 2008), pode contribuir para a construção, pelo estudante, a partir da tomada de consciência, do que consiste cada um desses gêneros tanto no plano social quanto no plano semiótico, ou seja, a mobilização dos conhecimentos extralinguísticos e dos conhecimentos elementos linguísticos explícitos que contribuem para a construção de cada um desses gêneros.

Depois dessas questões iniciais e seminais sobre o gênero e sua relação com o ensino e aprendizagem da língua, propomos a seguir algumas considerações sobre as características dos gêneros utilizados para o ensino e aprendizagem – a biodata e o ReCO. É importante pontuar que o nosso ângulo de entrada nesses dois gêneros é de duas ordens: primeiro, o contexto de produção e a implicação dele nos textos e, segundo os mecanismos de textualização, que serão melhor descritos a seguir. Nossa opção por esses ângulos de entrada está relacionada à noção de aula interativa de leitura desenvolvida por Leurquin (2014). Na seção seguinte, trataremos da biodata primeiramente.

Os gêneros textuais da atividade acadêmica e científica têm tido bastante relevância, sobretudo na pesquisa, tanto como objeto de apropriação por quem faz parte dessa atividade social, quanto como objeto de descrição principalmente para fins de ensino e aprendizagem. No entanto, alguns gêneros dessa atividade – como a biodata e o ReCO – precisam ainda ser retomados para estudos sistemáticos, haja vista os poucos trabalhos que deles se ocupam. É necessário pontuar ainda que, por se tratar de dois gêneros, eles mobilizam recursos linguísticos diferentes na construção da textualização.

## 5.1 Considerações sobre o gênero de texto biodata<sup>88</sup>

A biodata é um gênero de texto, como já vem sendo defendido, presente, sobretudo, nas atividades acadêmicas e profissionais, com o intuito de apresentar sumariamente o perfil do pesquisador ou do profissional. É um gênero que circula na sociedade, dentro de uma atividade social específica, constituindo um modelo (não fixo), como veremos a partir da nossa caracterização desse gênero de texto, acessível aos participantes na atividade acadêmica/científica em uma determinada área do conhecimento.

Esse gênero de texto desempenha uma função importante em tal atividade. Podemos considerar essa importância a partir da emergência das redes sociais voltadas para a área profissional e acadêmica, como o *LinkedIn*, plataformas de base de dados de pesquisadores como o *Curriculum Lattes* (doravante CL), no contexto nacional e o *Orcid*<sup>89</sup>, no contexto internacional. Nelas, há sempre um texto inicial que apresenta sucintamente o perfil de uma pessoa, destacando, sobretudo, informações relacionadas à formação e atuação acadêmicas e profissionais. Mas esse gênero não é exclusivo desses suportes, pois eles podem ainda circular em livros, artigos científicos<sup>90</sup>, entre outros. Além disso, são textos, também, previamente escritos para serem lidos na apresentação, por exemplo, de um conferencista em eventos de diversas naturezas.

Levando em consideração a multiplicidade de suportes nos quais uma biodata pode circular, decidimos por abranger, sobretudo, os textos que circulam na entrada do currículo *Lattes*<sup>91</sup> da plataforma do CNPq, tendo em vista que ela é uma das portas de entrada para os estudantes conhecerem os pesquisadores e professores brasileiros de um determinado programa

---

<sup>88</sup> A etiqueta biodata para indexar um determinado texto já é de uso corrente na comunidade científica brasileira, como podemos ver com os trabalhos de Cristovão e Bork (2016), Bork (2016), Muratas (2013), Ramos (2012). Essa etiqueta, também, figura, por exemplo, em chamadas de trabalho de publicação de livros, como podemos ver a seguir: *Biodata*: breve apresentação do(s) autor(es), indicando vinculação institucional, maior titulação, áreas de atuação institucional e de interesse de pesquisa. Disponível em: <https://linguisticaforenseuerj.wordpress.com/2017/11/16/normas-para-a-publicacao-de-trabalhos/> Acesso em: 01 abr. 2019.

<sup>89</sup> Open Researcher and Contributor ID is a nonprofit organization helping create a world in which all who participate in research, scholarship and innovation are uniquely identified and connected to their contributions and affiliations, across disciplines, borders, and time.

<sup>90</sup> É importante um tratamento dos textos que são veiculados e acoplados aos artigos científicos. Não temos espaço para tal. Para isso, seria importante notar a noção de gênero incluído como propõe Coutinho (2008) baseada em Rastier.

<sup>91</sup> O Currículo Lattes tornou-se um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, tornou-se elemento indispensável e compulsório para análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/> Acesso em: 20 ago. 2019.

de pós-graduação. Além disso, a biodata<sup>92</sup> é um gênero de texto com o qual os estudantes, mesmo na qualidade de pesquisadores iniciantes, têm contato, não só em uma situação de recepção, como ler a biodata dos professores dos programas de pós-graduação, mas, também, de produção, já que as seleções dos programas de pós-graduação, de bolsas de fomento à pesquisa e as demandas de diversos tipos, sobretudo na pós-graduação – tendo em vista o perfil dos alunos descrito no Capítulo 6 – exigem a manutenção desse currículo para vínculo aos programas de incentivo à pesquisa.

A biodata já tem sido objeto de estudo por alguns pesquisadores, principalmente, como objeto de ensino de línguas (BORK, 2016; MURADAS, 2013; RAMOS, 2012), sobretudo nos trabalhos que tratam do ensino da Língua Inglesa. Considerando que o nosso trabalho está inserido no contexto de ensino e aprendizagem de PLA, é necessário refletir sobre uso da língua portuguesa para a escrita desse gênero, pois acreditamos que cada língua mobiliza recursos diferentes para semiotizar um conhecimento (BRONCKART, 2016).

O MDG de um gênero de texto deve ser gerido para integrar um conjunto de saberes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Esse modelo, também, deve atender a questões relacionadas a um conjunto de decisões dentro desse contexto. Tendo isso em vista, destacamos que cada um dos modelos propostos está adequado, levando em conta a flexibilidade e os objetivos ao se ensinar um determinado gênero. A partir dessa perspectiva, destacamos a tese de Bork (2016), desenvolvida para alcançar diferentes objetivos. A autora lança mão de uma MDG da biodata importante e operante para o trabalho desenvolvido por ela. No caso da nossa pesquisa, precisamos retomar e construir um modelo que se adéque aos nossos objetivos. Essa necessidade está relacionada à língua de referência – a tese de Bork (2016) trata do ensino da Língua Inglesa, enquanto a nossa trata do ensino de língua portuguesa. Assim, na esteira do que defende Bronckart (2014), os gêneros são atualizáveis em uma determinada língua e cultura, pois cada língua mobiliza recursos diferentes para determinado gênero. Além disso, a nossa proposta pretende contemplar, sobretudo, os mecanismos de realização textual, implicando na aprendizagem da língua portuguesa. Assim, a nossa pesquisa trata de refletir sobre esses elementos em uma relação mais estreita dentro de cada gênero.

---

<sup>92</sup> Embora reconheçamos que biodatas são textos que acompanham um artigo científico, Mwinlaaru (2017), baseada nas considerações de Genette (1987[1991]), reconhece a biodata como um paratexto. Em relação a essa questão, é importante pontuar que não discutiremos aqui o estado de gênero ou outra coisa que venha a ser. Como nosso trabalho abraça um “modelo” para ser utilizado em sala de aula e contextualizado em atividades de pesquisa, pode-se debater sobre esses textos depois.



A escolha dos gêneros de texto para montar o MDG biodata está pautada, inicialmente, nas áreas disciplinares<sup>93</sup> dos estudantes. É importante destacar que alguns desses textos não foram utilizados em sala de aula. Inicialmente, preocupamo-nos em trabalhar com textos, sobretudo, que introduzem o currículo *CL*, por razões que já explicamos antes. Como sabemos, a realidade da oferta desses cursos, e em se tratando do público-alvo – são estudantes de diferentes áreas disciplinares – as atividades só foram elaboradas depois de conhecermos o perfil dos alunos, o que possibilitou, mesmo que de forma reduzida, uma seleção de gêneros de texto de diferentes áreas. Pontuamos, mais uma vez, que a quantidade de textos analisados não foi robusta, mas pensamos que os textos selecionados, mesmo em menor quantidade, contribuíram para caracterização, pelo menos parcial, dos gêneros de texto e para construir o MDG utilizado para o ensino e aprendizagem no percurso didático.

Consideramos, inicialmente, uma análise prévia de textos de referência, pois é a partir deles que organizamos e parametrizamos a análise dos textos dos estudantes. Para isso, selecionamos 18 biodatas (entre elas as utilizadas como referência para a construção do percurso didático). Dentro desse conjunto de textos, selecionamos três suportes, a saber: *CL*, livro e periódico científico, sendo assim seis textos de cada um deles. A escolha desses textos de diferentes suportes está relacionada, sobretudo, à plasticidade desses gêneros, levando em consideração que esses suportes podem influenciar na sua textualização e na sua organização. Para fins de contextualização, os textos de referência encontram-se no anexo A (p. 312-317), nomeados por códigos para facilitar a consulta. Assim, quando realizamos referência a características desses textos, tomaremos como ponto de partida os códigos deles que estão compostos pela letra **B** seguida de um número. A letra **B** faz referência a biodata e o número à sequência numeral, de acordo com a seleção dos textos. Além disso, os que foram selecionados pertencem às várias áreas disciplinares às quais os estudantes estão vinculados nos programas de pós-graduação (ver na metodologia as áreas de estudo dos alunos).

Assim, fizemos uma análise desses textos para a construção do MDG (Escola de Genebra), tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso ter um conhecimento dos gêneros como objeto a ensinar e para ensinar (BRONCKART, 2015; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

É necessário refletirmos, inicialmente, sobre a etiqueta (MIRANDA, 2010) que o gênero de texto biodata recebe nesses contextos, mencionados acima, ou se seria necessário percebermos que se trata de gêneros diferentes, levando em consideração o suporte no qual são

---

<sup>93</sup> Áreas disciplinares (HYLAND, 2000).

veiculados. Mais uma vez, deixamos claro que o nosso foco principal não é a descrição desse gênero, embora reconhecamos a importância dela, pois é necessário para a didática da língua no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. No entanto, não temos espaço e tempo para realizar um projeto dessa amplitude.

Alguns desses textos, de maneira geral, são etiquetados, por exemplo, em livros, como *os autores, sobre os autores, nota sobre o autor, biodata dos autores e nota biográfica*. Nos textos indexados em artigos científicos de periódicos, podemos encontrar ainda: *biografia do autor*. Quando se trata do texto de introdução do CL, não há uma etiqueta que sinalize esse gênero textual<sup>94</sup>. Para o nosso trabalho, defendemos que se trata do gênero de texto biodata, tendo em vista todas as suas especificidades do gênero e a atividade social que, entre outras restrições, o delimita, diferenciando-se, assim, do gênero biografia. Além disso, outras etiquetas como *nota sobre o autor* ou *sobre os autores*, são amplas e vagas. Por último, a etiqueta biodata já está estabilizada pelo uso na academia, pois aos autores de um artigo científico, de capítulo de livro, de proposta de apresentação de trabalho, geralmente, é solicitada a biodata<sup>95</sup> do proponente. Além disso, há trabalhos no Brasil que consideram esse gênero, como já destacamos acima.

Diante disso, objetivamos neste espaço fazer uma caracterização desse gênero e, em seguida, pontuar algumas questões para um provisório MDG. Assim, pensamos as dimensões de natureza psico-semiótico-linguística.

Quanto ao contexto de produção, destacamos esse aspecto do texto, por ser significativo, sobretudo para as escolhas linguísticas da instância de produção. Para isso, a nossa análise tomou como ponto de partida os textos descritos no Quadro 9.

---

<sup>94</sup> Seria interessante uma pesquisa de cunho comparativo entre os textos, levando em consideração o suporte onde o gênero de texto etiquetado como biodata circula, haja a vista o espaço de tal suporte, como também outros parâmetros do contexto de produção, sobretudo a finalidade e a atividade.

<sup>95</sup> “Os resumos de submissão de Simpósios Temáticos deverão ser enviados a: [xsiget2019@gmail.com](mailto:xsiget2019@gmail.com) No espaço referente a assunto informar sobrenome dos/das autores/as. Anexar breve biodata de não mais de 250 palavras por coordenador/a”. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1gAKM-Hpww\\_v6JCI-fhL3HnVAVC2xY6W6/view](https://drive.google.com/file/d/1gAKM-Hpww_v6JCI-fhL3HnVAVC2xY6W6/view)

**Quadro 9** – Contexto de produção do gênero de texto biodata<sup>96</sup>

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Sujeito	Pessoa identificada com o nome próprio que circula nos espaços onde são gerados os textos.	Pesquisador e profissional de diferentes áreas disciplinares (marcada no texto por unidades lexicais – Matemática, Linguística Aplicada).
Temporalidade	Antes de submeter um artigo, de participar de um evento, antes de se candidatar a uma seleção de pesquisa. Além disso, é atualizado, ampliado ou sintetizado, de acordo com o objetivo e com o suporte onde irá circular.	
Espaços	Diferentes espaços (casa, trabalho, universidade).	Em contextos acadêmicos e profissionais, eventos científicos, programas de pós-graduação, em lançamento de livros.
Suporte	Plataformas digitais – <i>Lattes</i> ; capa e contracapa de livros, em periódicos atrelados a artigos científicos, entre outros.	
Finalidade		Apresentar, sucintamente, o perfil acadêmico, profissional e científico, elencando as atuações, sobretudo nas atividades acadêmico-científica e profissional. Construir uma representação de si para a comunidade

<sup>96</sup> Os espaços sem texto são devido à ausência desse parâmetro nos contextos, seguindo a perspectiva de análise do contexto de produção proposta por Bronckart (1997) e Machado e Bronckart (2009), assim como o instrumento proposto no GeTOC.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
		acadêmica na qual está inserido, sobretudo dentro de um campo de pesquisa específica.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, a partir da proposta do GeTOC<sup>97</sup>.

Uma noção do contexto de produção de um determinado gênero de texto contribui para compreender a mobilização de determinadas estruturas e unidades linguísticas e a função delas na textualização. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve estar pautado na mobilização desses parâmetros da ação de linguagem, representação da instância de produção, para contribuir para o uso efetivo dos recursos de uma língua, dentro de uma determinada atividade social. Assim, consideramos importante tratar do contexto da biodata como um gênero de texto que circula (produção e recepção), sobretudo no campo das atividades acadêmico-científico e profissionais. Ainda em relação ao contexto de produção, será útil ao nosso trabalho, perspectivar essa dimensão a partir da mobilização dos recursos linguísticos, no processo de ensino e aprendizagem, a constituição ou aprendizado de um papel social, como destacaremos na análise dos textos dos estudantes (ver Capítulo 6).

Quanto aos aspectos relacionados ao conteúdo temático desses textos, destacamos, sobretudo: atuação profissional e filiação, formação acadêmica – filiação institucional, atuação em projetos de pesquisa – filiação institucional, áreas disciplinares de interesse ou objetos das pesquisas desenvolvidas – objetos do conhecimento, premiações, atuação em grupos de pesquisa e filiação institucional. Esses conteúdos são mobilizados a partir do papel social que é assumido pela instância de produção, seja de profissional de uma área disciplinar, seja de pesquisador.

Ainda em relação ao conteúdo semiotizado nas biodatas, podemos destacar uma questão relacionada aos textos veiculados em livros, nos quais figuram conteúdos da ordem da subjetividade, como está presente no Texto **B\_12** (ver Anexo A, p. 315) – *Natural da Índia*. Além disso, aparecem conteúdos relacionados às publicações já realizadas pela pessoa biodatada –; *traduziu obras...; seus principais livros publicados; Já publicou mais de 200 textos* presentes nos Textos **B\_08; B\_11 e B\_12** (ver Anexo A, p. 314-315). Eles também aparecem nas biodatas de professores/pesquisadores experts, o que significa a semiotização das ações no

<sup>97</sup> GeTOC – Gêneros Textuais e Organização do Conhecimento.

desenvolvimento profissional/acadêmico. Esse dado revela duas questões importantes: primeiro, o gênero biodata transita em atividades além da profissional/acadêmica, nesse caso na atividade econômica (livro deve estar à venda), portanto, a biodata dos autores é um recurso importante para levar a comunidade de determinada área a consumi-lo e isso se dá, em parte, pelo perfil dos autores. Segundo, está relacionada ao suporte onde é veiculada, o que parece permitir maior liberdade no conteúdo temático veiculado. Dessa forma, é necessário pensar nessas duas questões que são aqui embrionárias.

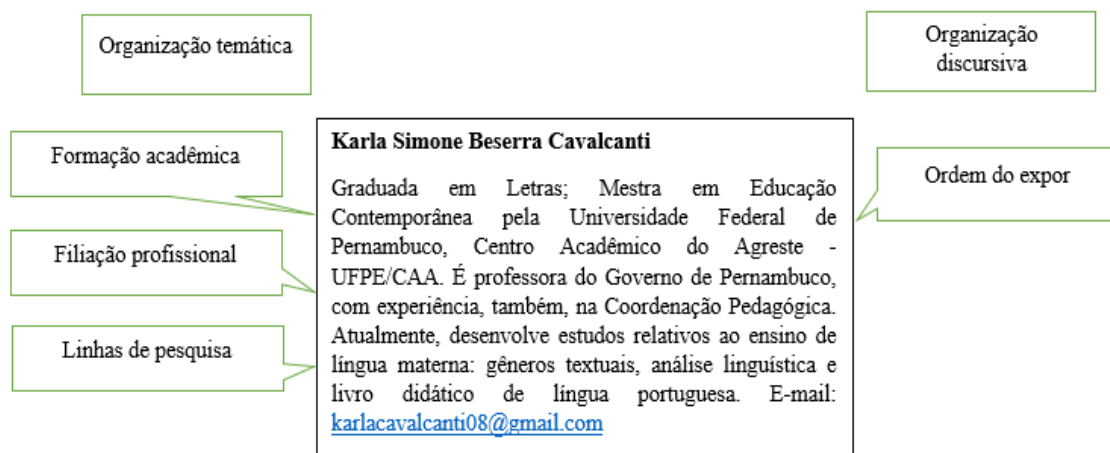
A distribuição e a mobilização de determinadas informações, como onde se realizou determinada pesquisa ou filiação, contribuem para a construção do perfil do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisador de determinadas áreas que realiza pesquisas importantes nessas universidades.

A partir de um determinado conteúdo temático mobilizado para a construção de uma biodata, consideramos a organização temática e discursiva (BRONCKART, 2008) para a construção do gênero biodata. Dentro dessa perspectiva, tomamos um exemplo para tratarmos desse aspecto que constitui, a priori, uma regularidade do gênero. Além disso, a biodata apresenta particularidades em relação à mobilização de recursos da língua, como os organizadores textuais, que observaremos depois.

Quanto à infraestrutura do gênero de texto biodata, podemos destacar que a organização discursiva constitui uma marca de gênero. Nos nossos textos de referência, agrupamos os textos de acordo com a manifestação da organização discursiva, sendo eles compostos, geralmente por três blocos de texto da ordem do expor e da ordem do narrar, sendo a primeira predominante nos textos.

As marcas de análise dos textos abaixo apresentam, de um lado, a organização temática, e do outro, a organização discursiva selecionadas pela instância de produção. A partir da análise dos textos de referência, há a organização discursiva, que pode ser recorrente ou não. Dentre essas recorrências, destacamos, principalmente, três configurações. A primeira configuração, a mais recorrente, está apresentada abaixo.

**Texto 1 – Texto B\_09**



Fonte: Biodata de artigo de periódico científico<sup>98</sup>

Essa configuração discursiva está presente em oito dos dezoito textos de referência analisados. Sob a perspectiva da organização discursiva, o texto apresenta o mundo do expor em um único bloco. Esse discurso é marcado linguisticamente, nesse texto, pelo tempo verbal do presente: *é, desenvolve*, ausência de dêiticos de pessoa, ausência de advérbios dêiticos de tempo, perspectivando uma simultaneidade com a situação de enunciação, ou seja, os tempos dos verbos semiotizam um conteúdo temático simultâneo à ação de linguagem. Essa configuração discursiva está presente em todas as biodatas dos exemplares de textos veiculados em artigos de periódicos científicos e em duas das biodatas de autores de capítulo de livro. Já nas biodatas (introdução) do CL, essa configuração não aparece em nenhuma delas.

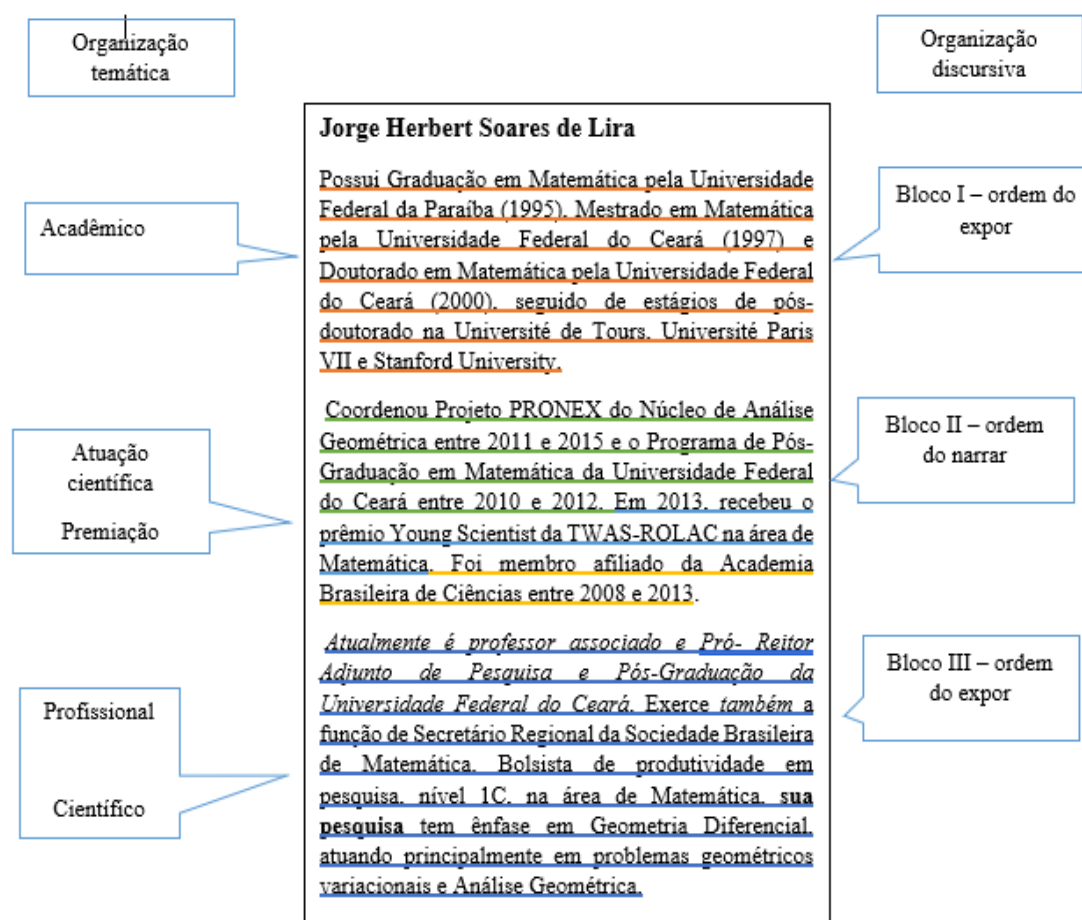
Além disso, a organização interna desse bloco de texto é construída pela ausência de marcação de origem temporal da ação de linguagem. O texto pode ainda ser dividido em dois blocos, o primeiro marcado pela ausência de verbos, mas que são inferíveis dada a aspectualização (BRONCKART, 1997) tema-título – *Carla Simone Bessera*, seguida de descrição do perfil acadêmico de forma cronológica. Mesmo constituído de um bloco discursivo da ordem do expor, o texto apresenta um contínuo de um expor menos implicado – parece no primeiro bloco uma inferência de um presente que seria atemporal. Com a presença do marcador de tempo *atualmente*, parece mais implicado com a constituição de um presente dêitico – *desenvolve*, que, conjugado ao advérbio *atualmente*, constitui esse caráter mais implicado na progressão da biodata. Essas características implicam semiotizar as atividades

<sup>98</sup> É importante apontar que esse texto, geralmente, não vem colado ao nome da pessoa. Colocamos assim no nosso texto apenas a título de análise. Quando se trata de textos de periódicos, o nome do autor vem com uma marcação e a biodata é colocada em uma nota de rodapé na primeira página do artigo.

desenvolvidas pela instância de produção, tais atividades se sobrepõem em um período. Esse advérbio marca não só uma ruptura de conteúdo temático, mas também a simultaneidade das atividades desenvolvidas pela profissional pesquisadora sem marcas de origem temporal.

A segunda configuração que mais aparece seguida desta é a apresentada no Texto B\_02, abaixo.

### Texto 2 – Texto B\_02



Fonte: Biodata selecionada do *Curriculum Lattes* do professor.

A organização apresentada no Texto B\_02 é a segunda mais recorrente nos textos de referência analisados por nós. Dos dezoito textos, cinco apresentam essa configuração discursiva. Em relação aos textos presentes no CL, essa é a configuração que mais aparece, em três deles, e em duas das biodatas presentes em livros. O texto está organizado em três blocos discursivos. No primeiro bloco, há a organização pelo mundo do expor: ausência de dêiticos de pessoa, uso do tempo presente: *possui*. A construção desse bloco de texto é realizada pelo valor de simultaneidade com o momento da enunciação. A organização dele se dá ainda pela

justaposição dos níveis de formação acadêmica, demarcada pelo localizador temporal do ano de conclusão do nível de estudo, implicando em uma sequência cronológica dos fatos.

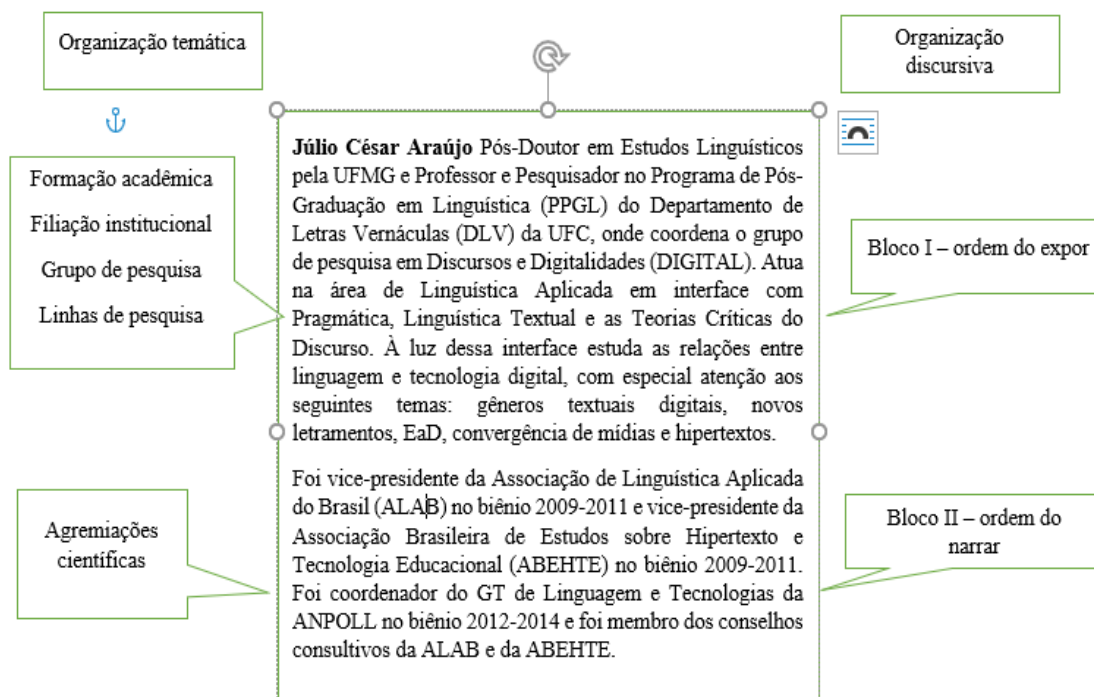
O segundo bloco do texto é construído disjuncto e autônomo das coordenadas da ação de linguagem, configurando um discurso da ordem do narrar. As marcas linguísticas que contribuem para indicar esse tipo de discurso, no caso desse texto, são o uso de tempos verbais no pretérito perfeito, *coordenou, recebeu, foi*; que marcam a anterioridade dos acontecimentos da história da vida da pessoa. Os advérbios de tempo de localização durativos: *entre 2011 e 2015, em 2013*, marcam as atividades desenvolvidas pelo profissional/pesquisador em um determinado período de tempo no passado. Esses advérbios, também, são responsáveis por organizar o discurso narração internamente, embora não haja uma sequência cronológica das atividades desenvolvidas. Além disso, esse bloco discursivo é marcado pela ausência de dêiticos de pessoa.

No último bloco do texto, a instância de enunciação mobiliza mais uma vez um discurso da ordem do expor para semiotizar o conteúdo temático, marcado linguisticamente sobretudo pela presença do tempo presente dêitico: *é, exerce, tem*, contribuindo para o efeito de simultaneidade dos fatos, sobretudo quando conjugado ao advérbio dêitico *atualmente* a simultaneidade das atividades exercidas pelo pesquisador. A ausência, ainda, de marcadores temporais contribui para a não delimitação do tempo, além de semiotizar atividades que se sobrepõem, diferenciando-se do primeiro bloco, no qual há uma cronologia da formação.

A terceira configuração que nós destacamos está marcada no texto abaixo.



### Texto 3 – Texto B\_03



Fonte: Currículo Lattes.

O texto acima também foi retirado do CL do professor. Essa configuração é menos recorrente e aparece apenas em dois textos de introdução do CL. Nesse caso, o texto é configurado da seguinte forma: abertura com um bloco de texto, marcado linguisticamente pelos tempos verbais do presente dêitico: *coordena, atua, estuda*; ausência de dêiticos de pessoa e de marcas de advérbios de tempo. O segundo bloco é organizado em torno do discurso da ordem do narrar, marcado, linguisticamente, pelo tempo verbal pretérito perfeito: *foi*; localizadores temporais: *no biênio 2009-2011, no biênio, 2012-2014*, e ausência das marcas de dêiticos de pessoa.

Além dessas três configurações mais recorrentes, destacamos ainda outras que não seguem esse formato, sobretudo nas biodatas que foram retiradas de livros, como os Textos **B\_08** e **B\_12** (ver Anexo A, p. 314-315). Esses textos apresentam, também, blocos da ordem do expor e da ordem do narrar, com mais de um bloco cada (veremos, também, diferenças quanto às temáticas). No entanto, o bloco de abertura é constituído de bloco da ordem do expor, seguindo a formação dos três apresentados aqui. Além desses dois, destacamos ainda o Texto **B\_05** – presente no CL – (ver Anexo A, p.313-314), que apresenta a seguinte organização: a abertura do texto é realizada com um bloco da ordem do narrar, seguido de bloco da ordem do expor e, por último, outro bloco da ordem do narrar, apresentando uma inversão relativa à organização dos textos do segundo conjunto de biodatas: expor – narrar – expor.

Em relação à temática, também, devemos destacar as diferenças e as semelhanças quando relacionadas aos tipos de discurso. Nos textos em análise, a abertura da maioria deles se dá, no plano da organização discursiva, com o discurso teórico, e no plano da organização temática dentro do bloco discursivo, apresenta a formação acadêmica da pessoa biodatada nos textos em todos os suportes – livro, periódico e CL. Nessa abertura, são apresentados os níveis de estudo da pessoa e, às vezes, a filiação acadêmico-profissional conjunta com a primeira, presente nos Textos **B\_02**, **B\_03** e **B\_09** (ver Anexo A, p. 312; 313; 315, respectivamente). Há também variação no texto de abertura quanto às temáticas presentes, como podemos ver no Texto **B\_03** (ver Anexo A, p. 313) em que há outros temas da vida da pessoa. No caso desse texto, a organização discursiva permite a inserção desses outros temas, considerando que esses temas são semiotizados em bloco do mundo do expor, embora apareçam no fechamento do texto.

No caso do bloco do mundo do narrar, geralmente é o segundo bloco discursivo, a organização temática está relacionada, sobretudo, às atuações profissionais ou experiências em atividades de diferentes funções, que se sobrepõem ou não a uma função principal (B\_02, B\_05, B\_08, ver Anexo A, p. 312-314), e às atividades profissionais em diferentes instituições (B\_04, B\_09, ver Anexo A, p. 313 e 315). Além disso, há nesse bloco de texto, a referência a agremiações e funções específicas dentro delas – (B\_03, ver Anexo A, p. 313). É importante pontuar que esse bloco temático-discursivo não está presente nas biodatas de artigo de periódico científico.

As especificidades desses textos, como podemos perceber, podem estar relacionadas aos suportes nos quais eles são veiculados, o que pode gerar textos mais ou menos regulados. Alguns periódicos limitam, por exemplo, a quantidade de palavras que o autor pode usar na elaboração do seu texto. Podemos pensar em um contínuo que vai de textos mais monitorados (imposto pelas regras de um periódico, por exemplo) a textos com maior liberdade textual (como uma biodata para um livro, mesmo sendo de uma área científica).

Outro aspecto que também nos chama a atenção está relacionado, ainda, com a temática que surge nos textos, sobretudo no fechamento. Assim, a maioria das biodatas do CL apresenta uma síntese das linhas de pesquisa da pessoa biodatada, enquanto nos fechamentos das biodatas de livros há uma síntese de obras publicadas, organizadas ou mesmo traduzidas. Além disso, é importante ressaltar o perfil da pessoa biodatada em relação ao nível de desenvolvimento em atividades de pesquisa, ou seja, se é um pesquisador sênior ou pesquisador em formação. Essas questões emergem na forma de semiotizar o conteúdo temático, como podemos ver nos Textos **B\_07** e **B\_09** (ver Anexo A, p. 314-315). Por ser um texto que é

produzido por um pesquisador júnior, as atividades de pesquisa dele ainda são poucas, estabelecendo assim uma relação direta com o mundo objetivo, como acontece nas biodatas de pesquisadores experts. Essa característica mostra o caráter dinâmico que assume a biodata de acordo com a implicação do contexto da atividade na organização temática do texto.

Alguns textos apresentam um terceiro bloco de texto, caracterizado pela mobilização de unidades linguísticas que implicam a ordem do expor. Esse bloco tem por função fechar o texto. Os temas convocados estão relacionados à atuação profissional permanente (semiotizado pelo uso do verbo de estado *ser*, B\_02, ver Anexo A, p. 312) e atuação profissional esporádica, eventual (uso de verbo *exerce*, B\_02, seguido do dêitico *atualmente* – B\_04, ver Anexo A, p. 312-314). É importante destacar que há os textos que terminam com o bloco do mundo do expor (B\_01, B\_03 ver anexo A, p. 312-314). Nos textos veiculados em livros, como já sublinhamos, o último bloco semiotiza um tema relacionado à publicação (B\_09, B\_11, B\_12, ver Anexo A, p. 315).

Nos textos analisados, há a presença em oito deles do advérbio *atualmente*. Dada a multifuncionalidade dos advérbios (CASTILHO, 2010), esse recurso linguístico funciona, no texto, não só como um marcador temporal, mas também como organizador textual relacionado à organização temática dos textos do gênero biodata. Eles ocorrem associados a um bloco de texto marcado tematicamente com as atuações profissionais da pessoa biodatada. A presença desse advérbio no texto funciona como organizador textual, implicando na progressão do texto. Essa progressão textual coincide, no caso desse gênero, com o desenvolvimento profissional da pessoa biodatada. Essa progressão conjugado ao tempo verbal presente marca uma ruptura com uma ordem do expor menos conjunto à situação de enunciação imediata (mobilização de um presente tendencialmente gnômico, como podemos perceber nos **textos B\_04; B\_06; B\_10; B\_13**, ver Anexo A, p. 313-316), para um expor mais conjunto, ou seja, mais colado à situação de enunciação semiotizado pelo uso do tempo verbal presente, tendencialmente mais dêiticos.

Ainda sobre a função de organizador textual, o *atualmente* é geralmente utilizado, no caso das biodatas, para marcar, se compararmos com o plano de texto da disposição da retórica antiga (ADAM, 2008), a grosso modo – com introdução, desenvolvimento e conclusão, também, o fechamento do texto, convocando o tempo e o espaço da instância de produção. Ela marca, assim, a semiotização do desenvolvimento da pessoa na progressão textual. Para a maioria dos textos parâmetros analisados, há a abertura com a formação acadêmica e depois a atuação profissional-científica, que é permitida, no mundo objetivo, a partir da formação acadêmica.

Assim, chamamos a atenção para a plasticidade dos gêneros, que embora sejam regulados de acordo com o espaço nos quais se situam e com as condições de produção, apresentam peculiaridades, demonstrando a singularidade do enunciador e, portanto, dos textos.

Uma particularidade do gênero de texto biodata está relacionada aos níveis de implicação da instância de produção. Em um primeiro nível, podemos destacar o nível de implicação praxiológico, ou seja, a instância de produção, considerando tal contexto, se implica no texto marcada pela construção da história de vida na atuação em atividades acadêmico-profissionais. Mas, considerando a modelização do gênero, podemos refletir sobre um segundo nível, no contexto da textualização, em que há o apagamento das marcas de pessoas, ou seja, no contexto interno está fora da produção, mas no contexto de produção a implicação passa por uma representação do papel social. Essa implicação leva em consideração o gênero de texto biodata, que exige o uso da terceira pessoa, que passa pela representação da pessoa que escreve sobre ela própria.

Para além do contexto de produção e da organização temático-discursiva, nosso interesse é analisar os aspectos relacionados à textualização, sobretudo os mecanismos de realização textual do papel social assumido pela instância de produção e das formas específicas de textualização. Para isso, destacamos as dimensões textuais e as unidades linguísticas mobilizadas em cada uma dessas dimensões, levando em conta o gênero e a atividade no qual são produzidos.

Dentro da perspectiva do folhado textual como proposto por Bronckart (1997, 2012), procuramos destacar ainda a relação entre a infraestrutura, os mecanismos de textualização, o gênero e a atividade social. Ao assumir um determinado papel social, no caso dos textos em análise, destacamos o papel de pesquisador. Quando a instância de produção mobiliza a ação de linguagem, há, desse modo, a implicação, também, da atividade social na qual ele se encontra.

Quanto aos elementos de textualização, destacamos, especificamente, as formas de enunciação, os organizadores textuais (Doravante OT) e as anáforas.

**Quadro 10** – Síntese dos recursos de textualização dentro da biodata

Dimensão de análise	Explicitação da categoria	<i>Exemplos</i>
O contexto de produção – instância de produção – papel social.	<p>Uso da terceira pessoa do singular na desinência verbal de pessoa;</p> <p>Ausência de <i>dêiticos de pessoa: Eu/ tu.</i></p>	<p><i>Possui</i> graduação – ausência do sujeito que está implícito na desinência de pessoa do verbo – construção de voz ativa.</p> <p><i>Foi aceito;</i></p> <p><i>Foi aprovado</i> – ausência do sujeito que está implícito na desinência de pessoa do verbo – Construção de voz passiva.</p> <p><i>Coordenador pedagógico,</i></p> <p><i>Bolsista de produtividade;</i></p> <p>– Elipse tanto do sujeito quanto do verbo.</p>
Coesão nominal – anáforas	Cadeia anafórica principal – pessoa biodatada – Retomadas por elipses;	Na graduação, leciona as disciplinas de Economia e etc..
Organizadores textuais	Organizador textual no nível macro – semiotiza a progressão do desenvolvimento do texto e da pessoa.	<p><i>Organização discursiva e temática (já explicitada acima)</i></p> <p><i>Advérbio atualmente</i></p>
	Organizador textual no nível meso – organização cronológica (interna a um bloco de texto), segmentação, ruptura.	<p><i>Advérbios de tempo</i> – ano ou um período.</p> <p><i>Pontos.</i></p> <p>“<i>Durante o ano de 2008 foi bolsista [...]</i>”</p>

Dimensão de análise	Explicitação da categoria	<i>Exemplos</i>
	Organizadores textuais – de ligação – atuando principalmente no nível microtextual.	<b>E</b> – Desenvolve pesquisas na linha de educação, linguagens e processos interativos com foco principal nas relações linguagem e gêneros textuais, linguagem e ensino de língua materna e linguagem e trabalho, <i>também</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na primeira dimensão, como descrevemos no Quadro 10, tentamos perceber como o papel social do produtor do texto se manifesta linguisticamente, tendo em vista que, como defende Bronckart (1997), apenas podemos inferir a situação de comunicação de um determinado texto. Para nós, pelo menos dentro da atividade acadêmica, esse papel social está presente em algumas marcas linguísticas. No caso das biodatas, podemos encontrar esse papel semiotizado nas formas de enunciação. Damos destaque, assim, ao uso da *terceira pessoa do singular* das formas verbais. Podemos destacar que isso decorre da objetividade da instância de produção, dentro da própria atividade acadêmico-científica, ao mobilizar as representações dos parâmetros sociais da situação de produção. No caso de um texto já em circulação, a manifestação desse parâmetro não fica explícita, mas podemos inferir que houve um processo de aprendizagem pelo qual a instância de produção passou. Sobre isso, Bronckart (1997, p. 97) defende que “nosso conhecimento sobre os lugares sociais, suas normas e sobre os papéis que geram [...] constroem-se lentamente, de acordo com a nossa experiência da vida social, e podem ser modificados continuamente”. A respeito disso, veremos, na análise dos textos dos estudantes, como os papéis sociais vão se constituindo, no processo de aprendizagem por meio da mobilização de recursos linguísticos que vão moldando os textos dos estudantes.

Em relação aos elementos de textualização nesse nível, no caso da biodata, nos leva a perceber como as questões relacionadas não só ao gênero de texto, mas também à atividade social na qual está inserido, contribuem para compreender a forma de textualização realizada pela instância de produção. A mobilização de recursos linguísticos, embora limitada, pode contribuir para a organização textual, interagindo elementos de diferentes níveis, assim como a progressão temática e discursiva na constituição desses gêneros. No caso específico do gênero biodata, especificamente em língua portuguesa do Brasil – haja vista que ao tratar desse gênero

quando escrito em língua inglesa Bork e Cristovão (2016) defendem que as formas de retomada dentro da biodata são realizadas por pronomes pessoais em decorrência de uma característica da língua. A introdução da unidade fonte de significação é realizada por meio do **sintagma nominal** – o nome próprio da pessoa biodatada. Depois dessa introdução do objeto de discurso, todas as retomadas da unidade fonte de significação são realizadas por meio da elipse como um recurso de coesão nominal e anafórico. Introduções e retomadas são realizadas dentro do texto predominantemente por SN – “[...] mestrado **em matemática** pela **Universidade Federal do Ceará** (1997) e doutorado em **matemática** pela **Universidade Federal do Ceará**”, de acordo com os textos que utilizamos em nossa análise prévia. Essas retomadas modelam o perfil e constroem discursivamente o papel social do produtor do texto, não só de pesquisador, mas também de profissional. Elas estão relacionadas à área de especialidade dele, então encontramos a repetição de SN que semiotiza as áreas disciplinares, a universidade onde estudam(ram) ou trabalham e áreas específicas de atuação profissional e acadêmica.

Outro ponto importante diz respeito a outros objetos de discurso que são introduzidos no texto, mas não o percorrem desde o início. Também podemos destacar que não há retomadas por pronomes pessoais no que diz respeito ao objeto/pessoa biodatada, com a ressalva do último bloco de texto no qual é mobilizado o pronome possessivo “**sua**” para retomar a pessoa no Texto **B\_02**.

Isto estaria relacionado ao próprio gênero de texto, pois se trata de um gênero com uma breve apresentação da pessoa. Também é bastante compacto, tendendo a uma síntese da história da pessoa, destacando a atividade da vida profissional e acadêmica e de descrição do perfil de pesquisador. Essas questões do gênero, também, partilham de um efeito de objetividade que o texto apresenta, mesmo pensando que a ordem de apresentação das informações dentro do texto, as informações selecionadas, já são formas de subjetividade, sobretudo quando se trata de construir, discursivamente, um profissional ou pesquisador.

Em relação aos organizadores textuais, na biodata esses elementos apresentam algumas peculiaridades que nos fazem pensar muito mais sobre o estatuto deles nos diferentes textos e como são marcados linguisticamente ou não. No caso do gênero biodata, a partir da análise que realizamos, podemos apontar que eles se apresentam com uma configuração linguística a qual estamos habituados a ver tanto nos trabalhos que já existem sobre o tema (que não são poucos) como nos manuais de ensino e das gramáticas no Brasil, sobretudo de língua materna.

Voltando para a montagem da mostra aqui em discussão, decidimos, como também aconteceu durante a preparação do material didático para as aulas, no momento de seleção dos

textos, por extrair textos que circulam em sociedade e mais ainda textos que circulam nas áreas de especialidade dos estudantes<sup>99</sup>. Por isso, destacamos o papel que a preparação do material didático, como veremos na nossa seção de metodologia, exerce na organização do percurso didático a ser retomado, pois consideramos o perfil dos estudantes que, a cada semestre se apresenta em uma situação múltipla e seriada.

O texto que escolhemos para apresentar é tido como um texto de referência do gênero de texto em questão. O modelo apresentado aqui tem por função estabelecer um parâmetro mesmo que seja mínimo para a organização da nossa análise.

Para além das questões desenvolvidas nessa seção sobre a biodata, colocamos em evidência as características do gênero ReCO. Para isso, destacamos o mesmo caminho trilhado por nós em relação às atividades desenvolvidas nesse panorama.

## **5.2 O gênero de texto “resumo de comunicação oral”**

Nesse primeiro momento, gostaríamos de pontuar a nossa escolha pelo gênero de texto ReCO dentro do curso de PLA, como objeto de ensino e objeto a ensinar dentro das atividades de pesquisa e de ensino e aprendizagem. Primeiro, a nossa opção por esse gênero, levando em consideração o contexto acadêmico, está relacionada a uma certa autonomia, dentre os gêneros que temos, pensando em um contínuo entre os gêneros dessa esfera da atividade acadêmica, além da biodata, como vimos na Subseção 5.1. Em outras palavras, a autonomia desse gênero está relacionada à produção e à circulação, independentemente de outros gêneros, como acontece com o resumo de artigo científico<sup>100</sup>. Isso implica em um trabalho mais sistematizado e com maior plano de reflexão na proposta de ensino, levando em consideração o nosso contexto de ensino e aprendizagem<sup>101</sup>.

Em relação à etiqueta “resumo de comunicação oral”, é importante para destacar a especificidade do resumo, haja vista existir uma infinidade de textos que são etiquetados pelo

---

<sup>99</sup> Ahamos importante pontuar que, além desses exemplares, fizemos circular nas aulas textos pertencentes a outros gêneros de texto, como biografias, autobiografias, perfis de redes sociais, a fim de situar e discutir as questões praxiológicas relacionadas ao gênero.

<sup>100</sup> É importante destacar que o ReCo é dependente de outro gênero, como as chamadas de trabalho ou circulares, que são lançadas previamente com o objetivo de orientar e normatizar os textos a serem produzidos pelos proponentes.

<sup>101</sup> Os estudantes geralmente não dão continuidade ao curso por diversos motivos. Assim, temos alunos que passam apenas seis meses no Brasil, encontramos alunos que estão no mestrado e precisam dedicar muito mais tempo as suas pesquisas, que muitas vezes envolvem experimentos em laboratórios, além da escrita da dissertação ou tese. No entanto, isso não é regra geral, pois alguns estudantes conseguem fazer os três níveis do curso: iniciante, intermediário e avançado.



**SN resumo.** Classificar os textos sob uma mesma etiqueta é problemático, pois há múltiplas questões de classificação e descrição, considerando que os gêneros são um todo misto (BRONCKART, 2017) de natureza sócio-histórica e semiolinguística, apresentando, assim, configurações linguísticas regulares e atendendo a diferentes objetivos, circulando em atividades sociais determinadas. Diante das muitas especificidades que esses textos apresentam, é importante, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, definir de que resumo se trata para compreendermos a circulação desses textos na sociedade. Dentro de uma mesma atividade, como o evento acadêmico, podemos encontrar várias especificidades: o resumo de mesa-redonda, resumo para simpósio, resumo para pôsteres. Essas etiquetas são importantes para situar as diferentes práticas e eventos e os papéis sociais que os participantes desempenham, sobretudo se pensarmos em uma hierarquia de quem participa e que estatuto assume dentro desse universo social. Teremos, assim, de pesquisadores experts com comunicação em mesa-redonda a pesquisadores-júnior com apresentação de pôsteres.

Em relação às propostas de MDG, devem se adequar a uma proposta de ensino singular. No caso do nosso trabalho, apresentamos uma proposta mais ou menos no ritmo do que se espera de estudantes de pós-graduação, portanto, pesquisadores iniciantes. Além disso, a nossa realidade perpassa por questões relacionadas às diferentes áreas disciplinares às quais o nosso grupo de alunos pertence.

O gênero de texto ReCO, embora ainda pouco estudado tanto no Brasil quanto mundo afora, tem destaque nos estudos realizados por Miranda (2014a, 2014b, 2015), em decorrência de estudos sobre esse gênero textual, focalizando a descrição do gênero em uma abordagem comparativa da produção em mais de uma língua, sobretudo, Português e Espanhol. Nesses trabalhos, a pesquisadora, também, aborda o gênero sob a perspectiva didática para o ensino de Português Língua Estrangeira, delimitando a Linguística e a Didática das Línguas. Nosso trabalho vem somar ou mesmo ampliar as possibilidades de análise desse gênero dentro de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, focalizamos as características linguísticas desse gênero, tendo em vista o nosso objeto de ensino na língua portuguesa, por meio do gênero.

A partir da análise dos textos realizados por nós para planejar as aulas e para os efeitos deste trabalho, resumimos no Quadro 13 (p. 158) a descrição do gênero, focalizando duas dimensões do texto: o contexto de produção, os parâmetros do gênero e os mecanismos de textualização, destacando nos dois o que pode ser considerado como parâmetro de gênero. A nossa escolha por esses dois ângulos está relacionada às dimensões que privilegiamos para a escrita e o ensino da língua dentro do curso de PLA. Além disso, pensamos não ser possível

tratar com maior profundidade todas as especificidades de um gênero, levando em conta o contexto no qual se realiza.

Para as nossas atividades de proposta de um MDG de um ReCO, destacamos, também, que, no nosso caso, durante as aulas, utilizamos resumos das áreas disciplinares dos alunos. Considerar essas áreas corrobora, também, para não pensarmos o gênero como algo engessado, mesmo estando sob a mesma etiqueta e apresentando regularidades linguísticas, mas das extrapolações que podem estar relacionadas às áreas disciplinares. Dentro do contexto de ensino, essas regularidades contribuem, como defende Hyland (2017), para os estudantes perceberem a plasticidade do gênero e como as áreas disciplinares podem contribuir para diferenças significativas em um mesmo gênero de texto.

Destacamos, também, que esse gênero de texto é, algumas vezes, regulado pelas normas de apresentação do texto proposto pelo evento. Para exemplificar, colocamos em destaque uma proposta de instrução de elaboração de resumo.

#### **Quadro 11** – Regras para apresentação de resumo

1. O resumo tem que ser digitado em português e conter o mínimo de 200 e o máximo de 300 palavras;
2. O resumo deve ser estruturado em parágrafo único;
3. Organize o resumo de forma a incluir uma pequena **introdução, objetivos, metodologia, resultados e a conclusão do trabalho**, mesmo que parcial;
4. Deve conter 3 palavras-chave no máximo;

Além disso, precisa ter os seguintes dados:

- Título do trabalho;
- Nome d@(s) autor@(s);
- Titulação;
- Instituição;
- E-mail;

Fonte: Adaptado do Edital dos Encontros Universitários, 2018<sup>102</sup>.

A apresentação desse evento, também, reforça a nossa escolha pelo gênero trabalhado nas aulas de PLA. Esse evento, de periodicidade anual é organizado pela Universidade Federal do Ceará que compõe um dos maiores eventos científicos da instituição.

---

<sup>102</sup> Adaptado de: <http://sysprppg.ufc.br/eu/2018/Documentos/edital-eu2018-ic-ppg.pdf> Acesso em: 20 maio 2018.

Mesmo com essas diferenças entre as áreas, destacamos ainda que podemos encontrar especificidades em relação ao evento no qual o texto será apresentado, seguindo as normas de cada um. Além disso, há casos de uma estrutura geral, dentro de um evento que não leva em consideração as especificidades das áreas, como podemos ver no Quadro 11, que trata de uma chamada de apresentação de trabalho dentro da UFC que abrange diversos eventos e alunos dos vários níveis, desde a graduação à pós-graduação (mestrado e doutorado)<sup>103</sup>.

Levando em consideração essas últimas especificidades, utilizamos textos das várias áreas de especialidades dos estudantes para compor o nosso percurso didático. No Quadro 12, destacamos as especificidades para a construção de um MDG do ReCO baseado em textos<sup>104</sup> das áreas do Direito, da Filosofia, do Desenvolvimento e Meio Ambiente e da Linguística.

Como optamos por um modelo de análise descendente, começamos pela descrição do contexto de produção de um ReCO. Essa análise proposta, inicialmente, por Volóchinov (2009 [1927]), e retomada e desenvolvida no quadro do ISD por Bronckart (1997), consiste em analisar as atividades de linguagem de interação verbal, priorizando o contexto de produção, seguido pelos gêneros de texto que circulam nessas atividades, e, por último, a análise das unidades linguística/semiótica.

---

<sup>103</sup> Esse evento (os encontros universitários) proporciona à comunidade universitária, em especial aos estudantes, um momento de vivência singular, que transcende a integração de várias áreas, troca de experiências, ampliação de conhecimentos. O crescimento dos estudantes se inicia a partir do momento em que buscam seus orientadores e equipe para decidirem sobre o trabalho a apresentar, a organizarem os dados, a coletarem mais informações, a prepararem os resumos, a planejarem suas apresentações, sempre buscando fazer o melhor e atentos a uma boa comunicação na hora certa. Os Encontros Universitários têm como objetivo difundir, junto à comunidade acadêmica, atividades de ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão, arte e cultura e de experiências diversas desenvolvidas e vivenciadas por estudantes da UFC, que atuam como bolsistas ou não em programas e projetos cadastrados com acompanhamento de orientadores. Informações disponíveis em: <http://sysprppg.ufc.br/eu/2017/index.php/objetivos> Acesso em: 20 abr. 2018.

<sup>104</sup> Não colocamos nesse espaço os textos de referência que analisamos, pois como apresentam uma extensão maior que uma biodata, preferimos colocá-los anexos ao nosso trabalho, podendo, portanto, serem consultados.

**Quadro 12** – Contexto de Produção do Resumo de Comunicação Oral

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Sujeito	A pessoa identificada por seu nome próprio.	Pesquisador (área específica, presente no texto, marcado textualmente por unidades lexicais)
Temporalidade	Depois de ter conhecimento de eventos científicos específicos de uma determinada área disciplinar ou de eventos gerais promovidos pelas universidades. Antes da escrita do texto, o proponente realiza a leitura das circulares e de chamadas de trabalho que regulam a escrita desse gênero.	
Espaços	Em salas de estudo e pesquisa dentro das universidades, assim como em casa e em outros espaços em que a pessoa física se encontra.	Em contextos acadêmicos, sobretudo em eventos científicos de diferentes áreas com diferentes denominações, como simpósio, congresso, encontro nacional/internacional; semana das... (especialidades geralmente realizam eventos internos, concernentes...)
Suporte	Está disponível em um caderno de resumos que tem por finalidade apresentar aos participantes um conjunto das atividades que se realizarão no evento, além dos trabalhos a serem apresentados. Atualmente, há uma tendência de esses resumos serem disponibilizados on-line nas	

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
	páginas dos eventos ou ainda em um aplicativo desenvolvido para atender tal especificidade.	
Finalidade		Apresentar, sucintamente, um objeto de pesquisa dentro de uma área do conhecimento aos pares, para possíveis contribuições dialógicas e mostrar à comunidade científica que trabalhos como esse têm sido desenvolvidos em determinada área do conhecimento, de acordo com o ângulo de abordagem teórica.

Fonte: Baseado na grade de análise do GeTOC – CLUNL (2003-2006).

O contexto de produção para o nosso trabalho, sobretudo por estar situado dentro do ISD, assume função basilar na análise dos textos em diversas situações. Pensamos ainda que o contexto de produção tem papel importante na constituição do gênero, moldado, linguisticamente, implicando em uma relação dialética entre esses dois níveis de análise.

Além disso, percebemos, ao longo das práticas languageiras nas quais as pessoas estão inseridas, a manifestação e o aprendizado de uso da linguagem nessas práticas, focalizando os diferentes papéis sociais que são assim, construídos ao longo da vida. É necessário pensar que os textos mobilizam conhecimentos de diferentes naturezas, tanto em relação ao uso da língua quanto aos conhecimentos de referência das áreas disciplinares. Ainda assim, é necessário saber como semiotizar esses saberes em uma determinada prática social, convocando, em cada uma, um agir languageiro específico.

Ao pensarmos sobre as funções que os textos exercem dentro de uma determinada atividade social, implicando que essas práticas são históricas e que os gêneros de texto são atualizados por elas, podemos avançar sobre as formas que os gêneros acadêmicos são aprendidos nessas práticas por pessoas com diferentes níveis de participação nelas, desde

estudantes de graduação a professores pesquisadores. Esses papéis sociais são moldados nos textos de acordo com a aprendizagem ao longo da vida acadêmica/científica.

Essa aprendizagem, como defende Bronckart (1997), é lenta e de acordo com as implicações específicas de cada pessoa. Essa aprendizagem de assumir papéis sociais está implicada ostensivamente no uso de recursos linguísticos que marcam os textos que circulam em sociedade. Sobre isso é importante destacar as pesquisas que tratam da análise de textos acadêmicos produzidos por pesquisadores iniciantes e por pesquisadores experts (ASSIS; BALLY; CORREIA, 2017), pois contribuem para a reflexão sobre a formação de pesquisadores, considerando um contínuo, ou seja, a partir das práticas de linguagem e dos textos que produzem, pode-se diferenciar um pesquisador iniciante de um pesquisador expert. Essa situação implica em refletir sobre os usos que fazemos da língua, pois mesmo que saibamos utilizá-la ou que já possuamos um conhecimento explícito sobre a língua, a mobilização dos recursos linguísticos em uma determinada prática pode ainda apresentar diferenças entre os usuários em diferentes fases de participação nas atividades sociais.

Diante disso, pensamos que no processo de aprendizagem devemos considerar, ao longo do percurso ou processo, como a mobilização desses recursos constrói papéis sociais. No caso do ReCO, dentro do nosso trabalho, chamamos a atenção para as marcas linguísticas que contribuem para a organização do texto, formatando de acordo com o gênero. É na mobilização desses recursos, que aparecem na superfície textual, que emerge, também, o papel social da instância de produção.

Diante dessa perspectiva, destacamos a importância que essa organização do texto assume dentro da organização e da marcação linguística dos vários blocos. Essas marcas, a nosso ver, colaboram para a constituição do papel social da instância de produção engendrado no e pelo texto. Abaixo, descrevemos uma breve síntese do que encontramos nos nossos textos de referência utilizados no nosso percurso didático. Para isso, utilizamos a categoria, como descrita por Miranda (2010), como os marcadores de gênero autorreferenciais e inferenciais. Como já defendido por Miranda (2014), o gênero de texto ReCO não apresenta marcadores autorreferenciais, como a etiqueta “resumo de comunicação oral”. No entanto, podemos destacar as etiquetas inferenciais relacionadas, sobretudo, à atividade de pesquisa. Essas etiquetas ultrapassam o domínio dos gêneros, ou seja, podemos encontrá-las em diversos gêneros da atividade de pesquisa e acadêmica, como em artigo científico, teses, dissertações. Dentre essas etiquetas podemos destacar: *o proposto trabalho, o presente estudo, este estudo, este trabalho, o presente trabalho, a presente pesquisa, esta pesquisa*. Uma etiqueta que pode aparecer, mas está diretamente relacionada ao gênero de texto subsequente, ou seja, a

apresentação do trabalho, está presente no **Texto F\_2** (ver Anexo B, p.319), – **em nossa comunicação**. Não é uma etiqueta de autorreferência, pois lança prospecção para o texto que se seguirá a partir deste. É importante destacar que alguns dos textos analisados (ver os Textos D\_3, M\_5, FA\_12, Anexo B, p. 320, 323, 330, respectivamente) não apresentam essas etiquetas, mas há outras marcas que contribuem para a identidade do gênero, como veremos nas marcas de blocos textuais tanto autorreferenciais quanto inferenciais.

Além do plano de texto, como destacado acima, pontuamos, de acordo com cada área, os blocos textuais temático-linguísticos do ReCO. Em relação a esses blocos, destacamos marcadores autorreferenciais e inferenciais, seguindo a nomenclatura proposta por Miranda (2010) ao se referir às etiquetas de gênero. Utilizamos essa categoria para a análise da organização do corpo do texto. Além disso, esses marcadores são de diversas naturezas – lexicais, construções sintáticas, organizadores textuais.

**Quadro 13** – Síntese da organização do ReCO

Blocos de texto	Marcadores autorreferenciais	Marcadores inferenciais
Contextualização	Introdução	Organização discursiva da ordem do expor autônomo – marcado linguisticamente por presente dêitico ou presente atemporal.
Objetivo	Objetivo	<i>Investigar o tema;</i> <i>Tentaremos mostrar;</i> <i>Buscou-se... compreender;</i> <i>Busca[...]</i> discutir, <i>busca-se[...]</i> verificar; <i>Visando buscar;</i> <i>Busca identificar;</i> <i>Intuito de demonstrar;</i> <i>Projetar um circuito;</i>

Blocos de texto	Marcadores autorreferenciais	Marcadores inferenciais
		<p><i>Realizar o estudo;</i></p> <p><i>Visou comparar</i></p>
Metodologia	Metodologia Metodologicamente	<p><i>1 - Em um primeiro momento, investiga-se; [...] em um segundo momento, procura-esclarecer-se [...], por fim, analisa-se;</i></p> <p><i>2 – Primeiramente [...] num segundo momento [...] por fim [...]</i></p> <p><i>Uma pesquisa exploratória;</i></p> <p><i>Em seguida [...] e por fim [...]</i></p> <p><i>Pesquisa qualitativa</i></p> <p><i>Entrevista livre</i></p> <p><i>São realizados [...]</i></p> <p><i>Duas etapas [...] a primeira [...] na segunda [...]</i></p> <p><i>Foram submetidos [...]</i></p> <p><i>Foram cultivadas [...] foi usada</i></p>
Aporte teórico	Aporte teórico	Nomes dos autores – inserção de vozes [...]
Problematização		<i>Há de se indagar</i>
<b>Resultados</b>	<b>Os resultados</b>	<p><i>Demonstram que;</i></p> <p><i>Identificou-se</i></p> <p><i>Foram citadas 36 espécies</i></p>
<b>Conclusão</b>	<b>Conclusão;</b>	<i>Esses dados enfatizam [...]</i>



Blocos de texto	Marcadores autorreferenciais	Marcadores inferenciais
	<b>Conclui-se</b>	<i>Detecta-se, portanto,</i> <i>Com isso;</i> <i>Pensamos nós [...]</i> <i>Cabe lembrar [...]</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Esses blocos estão, de alguma maneira, relacionados entre si. Também vamos dizer que, no nível mesotextual, essas unidades de texto podem apresentar SN autorreferenciais (MIRANDA, 2010), ou podem apresentar marcadores inferenciais, pelos usos de recursos linguísticos que são mais marcados nesse nível.

Nos textos analisados podemos perceber uma construção do texto em que, às vezes, esses blocos são mais delimitados que em outros com o uso das etiquetas autorreferenciais de cada bloco. No entanto, podemos também contar com uma gama de outros recursos linguísticos que contribuem para a construção desses blocos.

Dentro do nosso trabalho, destacamos esses elementos como inferenciais para a construção do papel social no processo de produção de texto. Além disso, eles também contribuem para a identidade de gênero e para a relação do texto com a atividade na qual é produzido e “consumido.” Ainda assim, esses textos são muito dependentes das orientações para o resumo publicadas junto às chamadas de apresentação de trabalhos<sup>105</sup>.

Ainda em relação à organização, podemos destacar que ela não acontece de maneira linear na ordem que apresentamos aqui. Além disso, há o encaixamento de uma seção em outra ou então estão difusos no texto, como podemos destacar nos nossos textos de referência, como, por exemplo, o bloco de texto. Isso fica bastante marcado nos textos da área de filosofia.

Sobre os organizadores textuais, destacamos o Quadro 14 para a classificação deles, relacionando-os ao nível no qual exercem uma função.

<sup>105</sup> Podemos destacar os elementos organizados em torno da chamada do evento proposto na UFC. Nessa chamada há a proposta de uma organização de trabalho com o que deve conter, sendo organizados a partir de marcadores de referência dessas unidades. Isso está implicado em alguns resumos, como podemos ver nos textos E\_11 e FA\_12. No entanto, outros textos também do mesmo evento, não trazem essas marcas ostensivas, mas elementos linguísticos que apontam para elas.

**Quadro 14** – Síntese dos mecanismos de textualização do Gênero ReCO

Dimensão linguística	Explicitação da categoria	<i>Unidades linguísticas</i>
Coesão nominal – anáforas nominal e pronominal	Introdução de unidade fonte de significação, retomadas ao longo texto por anáforas diretas para a construção de cadeia anafórica para semiotizar o objeto do conhecimento, retomadas sobretudo pelo mesmo SN ou com poucas variações. Outras formas de retomadas são também consideradas como as anáforas resumidoras que implicam ainda na organização do texto.	Amizade – amizade – a mesma – amizade;  O conceito de amizade – esse conceito;  Cabe lembrar... – Essa situação <sup>106</sup>
Organizadores textuais	Introdutores de blocos textuais, semiotizando o agir da instância de produção (papel social de pesquisador), e a organização da pesquisa. (inter bloco), estabelecendo relações lógicas com o bloco anterior. (ADAM, 2008).	Para tanto; com isso, visto isso; portanto (objetivo) [...]; portanto (conclusão); deste modo, a partir de, portanto; desta forma;
	Organizadores textuais implicando na organização global do bloco de texto (organizadores de segmentação linear e espácio-temporal (Adam, 2008)).	Em um primeiro momento [...]; em um segundo momento [...]; por fim; primeiramente [...]; num segundo momento; perpassa, <i>assim; em seguida, nesse sentido, estrutura-se, e por fim</i> ; – para tanto; a primeira [...]; na segunda [...]; posteriormente.
	Organizadores do nível micro	– E (múltiplos); afim de; assim como, mas; para além, por sua vez, por assim dizer, ainda; também, a fim de, com isso; porém; apesar de; por consequência, por

<sup>106</sup> Não pretendemos ser exaustivos nessa exemplificação, considerando o volume de unidades de retomadas e de cadeias anafóricas, o que deixaria o quadro pouco funcional. Além disso, destacamos o maior número de retomadas por anáfora nominal, sobretudo quando se trata do objeto de conhecimento/pesquisa proposto pelo texto.

Dimensão linguística	Explicitação da categoria	<i>Unidades linguísticas</i>
		consequente, pois, como, para, consequente, pois, visto que, a partir de, até mesmo, por fim, isto é, com isto, afim de, no entanto, <b>atualmente</b> , seja, ou, e, no entanto, também, de modo que, de forma a, bem como, ainda, assim, como, com vista, enquanto, embora,
SN – unidades lexicais (perspectivado do ângulo enunciativo)	Utilizados no início de seção	<p><i>O proposto trabalho; em nossa comunicação; o presente estudo; nossos resultados;</i></p> <p>- Nossos dados preliminares; esta pesquisa; metodologicamente; Este estudo, os resultados; Introdução, objetivos metodologia, os resultados, conclusão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na composição da arquitetura, os textos apresentam, sobretudo, na parte da contextualização que, geralmente, vem no início do texto, os verbos na terceira pessoa (singular ou plural), como em: *a precariedade da realidade prisional brasileira **apresenta**; desde os tempos mais remotos é notável*, mobilizando o mundo do expor marcando. Os verbos estão no tempo presente simples, com um valor atemporal, contextualizando a pesquisa em um espaço social de discussão sobre o tema. Em outras seções do texto, percebemos ainda o distanciamento ou implicação da instância de produção. É importante ainda, perceber em seções do texto um maior ou menor envolvimento, atestado pelo pacote de recursos que a língua dispõe para implicar ou não a instância de produção.

Ainda em relação aos organizadores textuais no gênero de texto ReCO, embora tenhamos colocado em um único “pacote” a ocorrência deles nos textos de referências, sublinhamos que a questão da área disciplinar incide na mobilização desses recursos. Por exemplo, pudemos perceber que os textos da área da filosofia e do Direito apresentam uma gama extensa de organizadores textuais. Entre estes, podemos destacar os marcadores de integração linear, como nos Textos **F\_01** e **F\_02** (ver Anexo B, p. 318-319) da área da filosofia: *em um primeiro momento ...em um segundo momento...por fim; primeiramente...num segundo*

*momento...por fim*. Esses marcadores marcam hierarquicamente o texto, no caso do gênero de texto ReCO, não é em relação ao conjunto de texto, mas ao bloco de texto que trata da metodologia da pesquisa, o que revela as diferenças de fazer uma pesquisa que difere de acordo com cada área. Além disso, esses marcadores também, pelo menos no ReCO, caracterizam-se pelo seu funcionamento em série. Colocamos essa questão a título de exemplo, mas não nos alongaremos sobre ela, tendo em vista que nosso trabalho não se trata de uma descrição minuciosa desses parâmetros dos textos, o que não quer dizer que seja uma questão singular na análise de textos. Além disso, faremos considerações mais pontuais em relação a esses organizadores no capítulo das análises.

Outro recurso que constitui nossa categoria de análise são os mecanismos de coesão nominal e a função dela dentro do texto. Esses mecanismos assumem papel importante e estão relacionados ao conteúdo temático. Em muitos trabalhos, com base no ISD, muitas vezes, na construção do MDG são apenas citados de maneira geral sem uma especificidade de tal categoria e da sua relação com o gênero e a atividade de linguagem. Dentro dos textos de referência, por nós analisados, para fins de ensino e aprendizagem, destacamos a coesão nominal que se sobressalta na construção do objeto de estudo ou objeto de investigação dentro do texto. Eles também mobilizam uma gama de recursos linguísticos dentro de um determinado gênero e não devem ser negligenciados. Além disso, as formas de organizar o conhecimento dentro do texto, sobretudo o conhecimento de referência, dependem em parte desses recursos. Quanto aos mecanismos de coesão – a principal observação é sobre a construção do objeto de pesquisa no que diz respeito à permanência dele dentro do texto. As retomadas do objeto principal do texto são realizadas por meio da repetição fiel do mesmo SN da unidade fonte, às vezes com o acréscimo ou a retirada de alguns modificadores. É importante pontuar, também, que esses SN percorrem a extensão dos textos, perpassando todos os blocos que constituem os resumos. Uma importante observação a ser feita, está relacionada à retomada por pronomes que são poucos e a depender da área disciplinar, conseqüentemente, do conteúdo temático, estão, quase, que totalmente ausentes. Mais uma vez, enfatizamos que essas são considerações preliminares, exigindo um estudo em uma gama de textos maior, considerando vários fatores, lembrando que o objetivo dessa análise é descrição dos gêneros de texto para um contexto específico de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Mas as retomadas por trechos completos de texto dependem, sobretudo, da área de especialidade na qual a instância de produção está inserida, sendo necessário mobilizar conhecimentos sobre a língua, conhecimentos de referência e conhecimentos da atividade.

Quanto aos organizadores textuais – uma questão que deve ser explicitada em relação à organização do corpo do texto do ReCO é não haver um engessamento das partes que o compõem, podendo algumas serem mais maleáveis que outras. Não necessariamente o resumo começa pela contextualização, pode ser que venha inicialmente o objetivo do trabalho, no entanto, algumas seções não têm tal dinamicidade, como nos resultados provavelmente não encontraremos gêneros desses com essa ocorrência, embora os pesquisadores mais experientes tendam a fornecer maior maleabilidade ao gênero ou mesmo os menos experientes.

A análise dos textos de referência – utilizados no percurso didático – evidenciou a relação entre organizadores textuais e a função deles dentro do texto, como podemos perceber no Quadro 13. Podemos perceber, ainda, que esses organizadores textuais exercem funções em diferentes níveis de determinado texto. E podemos pensar, ainda, que a relação com o uso desses organizadores está ligada a maior reflexão da língua nas práticas de linguagem, haja vista que eles quando são utilizados de forma consciente podem contribuir, juntamente com outras unidades linguísticas, para a formatação e clareza do texto. Destaque para o Texto **M\_05**, no qual não encontramos organizadores textuais, sobretudo entre blocos de texto, embora apresente outros elementos que possam contribuir para a identificação desses blocos e estabelecer de certa maneira a organização do texto. De acordo com as nossas análises, o uso sólido e consciente dos organizadores textuais contribui para mostrar um mecanismo de ampliação dos letramentos acadêmicos, ou seja, é o uso reflexivo da língua que pode ampliar a forma de constituir um papel social de pesquisador experiente ou não.

Outra questão, embora não seja nosso foco e, também, não temos espaço para tal, está relacionada às seções que compõem o ReCO, além de estar atrelado às normas de envio de resumo, decorre, também, daí que esses resumos tendem a apresentar diferenças, dependendo de cada da área específica. Assim, o nosso desafio é tratar o ReCO de maneira geral, mas apontando as especialidades dos estudantes.

**Quadro 15** – Síntese do modelo didático dos gêneros trabalhos – proximidades e distanciamento

Nível	Atividade acadêmico-científica	
	contextual (social)	Biodata
	Apresentar a síntese do perfil acadêmico profissional em determinadas atividades.	Expor a síntese de uma pesquisa em andamento ou concluída para avaliação

		(primeiro) e para o público-alvo de um evento (segundo).
	Papel social: pesquisador/profissional em diferentes níveis de desenvolvimento acadêmico/profissional	Pesquisador em diferentes níveis de desenvolvimento acadêmico/científico de diferentes áreas disciplinares.
<b>Nível organizacional</b>	Organização por tema e tipos de discurso (da ordem do expor e do narrar)	Organização por marcadores inferenciais e autorreferenciais (marcada por unidades lexicais e construções linguísticas)
	Cadeias anafóricas – manutenção do tema – pessoa biodata – elipse	Cadeias anafóricas – manutenção do objeto de estudo – repetição do SN
	Organizadores textuais – temporais e organização discursiva.	Organizadores textuais – marcadas por unidades lexicais, conectores de introdução de blocos de texto.
<b>Nível enunciativo</b>	Ausência de dêiticos de pessoa e de pessoas verbais (primeira pessoa) – uso das formas verbais na terceira pessoa.	Unidades lexicais que implicam o papel social da instância de produção conjugado às marcas de pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 15 apresenta a síntese das dimensões ensináveis dos gêneros, destacando as características da organização de cada um deles. Duas questões sobressaem no que diz respeito à componente linguística do texto, sobretudo, da construção da textualização. Os gêneros de texto biodata e ReCO apresentam suas particularidades relativamente à dimensão organizacional e enunciativa.

Em relação à dimensão organizacional, a biodata apresenta um número bastante reduzido de organizadores textuais canônicos, convocando outros elementos que interagem para a progressão e organização geral do texto. Já o ReCO apresenta-se mais produtivo em

relação aos organizadores textuais canônicos. Além disso, as anáforas e cadeias anafóricas apresentam, também, suas particularidades, como a repetição de um mesmo SN no ReCO e a recorrência de elipses na biodata.

Em relação ao nível enunciativo, no caso da biodata, a ausência de marcas de pessoa faz emergir o papel social da instância de produção, o que coloca em interfase não só a identificação de um contexto de produção, mas também a materialização desse contexto por meio das unidades linguísticas. Já o ReCO faz emergir o papel social da instância de produção por meio da mobilização de unidades linguísticas que marcam a pessoa e as que apontam para o gênero e a atividade, contribuindo para a constituição desse papel.

A partir das questões colocadas neste capítulo sobre os gêneros de texto biodata e ReCO, destacando os parâmetros desses gêneros, foi possível tratar das formas linguísticas explicitamente, dentro do percurso didático empreendido. No capítulo a seguir, trataremos mais detalhadamente desse percurso e das questões metodológicas da desta pesquisa.

## 6 METODOLOGIA

“A LA, tão versátil por natureza, capaz de redefinir-se face a cada problema novo com que se defronta, conforme bem argumenta (1980:34), talvez possa, ela mesma, esclarecer esse problema da vida real, essencialmente humano.”

Antonieta Celani

Neste capítulo, descrevemos como delineamos e organizamos a metodologia da nossa pesquisa. Salientamos, inicialmente, que as opções que fizemos metodologicamente são importantes e definidoras para as reflexões realizadas no escopo desta investigação. Entendemos, também, que é neste espaço que podemos mostrar questões pertinentes da geração e análise dos nossos dados.

Esta pesquisa encontra-se dentro do campo de investigação da grande área da Linguística Aplicada (doravante LA). As pesquisas nessa área de investigação têm como base o fato de que **a linguagem** tem papel central nas atividades humanas, o que implica, considerando nossa filiação teórica – o ISD, a relação da linguagem com o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2012). A linguagem, seguindo essa mesma perspectiva, é, sobretudo, considerada inerente ao homem (COSERIU, 1982; HJELMSLEV, 2006). Assim sendo, uma pesquisa em LA deve tratar dos fatos da linguagem nas mais diversas práticas sociais. Ainda nesse âmbito, Moita Lopes (2006) afirma que os trabalhos recentes de pesquisadores brasileiros, nessa área, têm dado atenção, cada vez maior, às práticas sociais e aos produtos empíricos originados nessas práticas, ou seja, ao agir languageiro (BRONCKART, 2008), materializados nos textos.

Assim, por entendermos, seguindo os aparatos teóricos de estudiosos dessa linha de pesquisa (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; entre outros), o estudo da língua em uso, que abarca, também, os contextos, tentamos trazer uma perspectiva transdisciplinar da linguagem. Dessa forma, podemos perceber como os contextos construídos, discursivamente, são importantes para tratar da relação entre linguagem e atividade social (VOLÓCHINOV, 2018).

Destacamos, ainda, que as reflexões realizadas no âmbito deste trabalho foram ensejadas pela participação ativa da pesquisadora durante todo o processo de geração de dados, desenvolvendo ora papel de professora (em formação), ora o papel de pesquisadora (também em formação). Esses papéis são singulares, eles se desdobram e se concretizam com o uso da linguagem.



Além disso, as reflexões partem ainda de um viés dialético da construção do conhecimento praxiológico e epistemológico na atividade de pesquisa e de ensino, focalizando, também, as trocas entre estudantes e professor.

### **6.1 Caracterização da pesquisa**

Por se tratar de um campo de trabalho que engloba as práticas de linguagem em situações de ensino e aprendizagem de uma língua, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. Com essa abordagem, pudemos, também, dar conta do contexto social, que, para a nossa proposta, é de suma importância, no qual se desenvolveu esta pesquisa como um espaço para alcançar os nossos objetivos que tratam dos letramentos acadêmicos dos estudantes de PLA.

Quanto ao tipo de pesquisa, empreendemos uma pesquisa-ação. Nossa escolha por esse método de trabalho se justifica por esta pressupor atividades sistematizadas nas quais os participantes desempenham papel ativo. No seio de uma pesquisa-ação não se destaca apenas ação ou participação, mas, sobretudo, a promoção de reflexões sobre a construção de saberes. Esses aspectos são relevantes na conjugação dos pressupostos do ISD e da proposta de trabalho da didática das línguas da escola de Genebra, haja vista essas duas abordagens estarem pautadas no desenvolvimento da pessoa consciente no seio de uma atividade situada.

Em relação aos estudantes, nesse tipo de pesquisa, eles assumem papel fundamental na co-construção da sua aprendizagem da língua em práticas sociais situadas. Para a professora, enseja o desenvolvimento de ações no processo de ensino e aprendizagem; e a participação enquanto pesquisadora contribui para interpretar os dados relevantes nesse processo e seus desdobramentos na própria sala de aula.

A pesquisa-ação, elencada como método para o desenvolvimento deste trabalho, é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Diante dessa perspectiva, o percurso didático por nós construído (voltaremos a essa questão mais adiante) foi um instrumento formulado e reformulado – a pesquisa-ação permite essa reformulação – diante das necessidades de aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo

uma ação para a ampliação dos letramentos acadêmicos e um espaço no qual a professora-pesquisadora, também, reflete sobre a sua prática de sala de aula.

Além disso, como já pontuamos mais acima, os estudantes são participantes ativos, desenvolvendo papel importante no percurso da nossa investigação. Destacamos, ainda, que esse tipo de pesquisa pode solucionar, pelo menos parcialmente, problemas, no caso da nossa investigação, os relacionados com o uso dos recursos linguísticos na escrita de textos acadêmicos. No entanto, Thiollent (2008) nos adverte para não criar falsas expectativas. Isto posto, como veremos no curso da nossa análise, as ações desenvolvidas não garantem a resolução total dos problemas encontrados.

Esse tipo de pesquisa também dialoga com o dispositivo didático – a sequência didática, sobre a qual trataremos mais adiante. Tal dispositivo é, hoje, amplamente conhecido, divulgado e utilizado em pesquisas que abordam diferentes objetos do conhecimento, sobretudo no ensino e aprendizagem de línguas, com o objetivo de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes de diferentes níveis de estudo. Contamos ainda com o dispositivo de uma aula interativa de leitura (LEURQUIN, 2014), com o objetivo de ensinar a produção de uma aula de produção de textos. Esse diálogo é evidente, à medida que esses dois dispositivos de ensino e aprendizagem ensinam intervenções que podem culminar na reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na aprendizagem de um determinado objeto.

Na construção desse diálogo, pautamo-nos nas empreitadas dos passos de uma pesquisa-ação, pois ela aborda o contexto, os problemas que surgem desses contextos, as ações desenvolvidas em torno desses problemas e a avaliação dessas ações.

A partir dessas reflexões sobre uma pesquisa-ação, é importante destacarmos a construção do contexto da nossa pesquisa, portanto é dele que nos ocuparemos na próxima seção.

## 6.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no curso de PLA ofertado pelo grupo GEPLA na UFC. Os participantes desse curso são estudantes em mobilidade acadêmica<sup>107</sup> na referida universidade, e oriundos de vários países que mantêm convênios com o Brasil<sup>108</sup>.

### 6.2.1 O curso

O Curso de Português para Estrangeiros na UFC tem sido ofertado há mais de três décadas, atendendo a diferentes propostas e objetivos<sup>109</sup>. Nesta seção, dedicaremos tempo e espaço ao Curso de Português para Estrangeiros ofertado pelo grupo GEPLA. O Curso de Português Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras, na UFC, acontece desde 2010, contemplando diferentes níveis de aprendizagem, e as turmas formadas são, geralmente, heterogêneas em diferentes aspectos, desde a língua materna dos estudantes ao curso de graduação ou de pós-graduação deles.

Essa constatação traz muitos desafios aos professores e à coordenadora. Diante disso e de demandas por parte dos estudantes, no semestre de 2017.1, propomos ofertar um curso direcionado para os estudantes de pós-graduação que já tivessem um bom domínio de língua portuguesa – esse nível é mensurado pelo teste de nível que é aplicado no primeiro dia de aula.

No semestre de 2018.1, o curso de PLA, no qual se estabelece a nossa pesquisa, foi desenvolvido em três níveis, como já comentamos acima. No nível 1, havia 07 alunos matriculados, no nível 2, 12 alunos e no nível 03, 07 alunos. Essa divisão acontece depois da prova de nivelamento, que é composta por uma parte escrita e oral. Esses dados dão a dimensão do quanto as atividades com esse público são importantes, sobretudo no aspecto social. O curso enseja aos estudantes que chegam a UFC a promoção da aprendizagem da língua portuguesa,

---

<sup>107</sup> A mobilidade acadêmica é o processo que possibilita ao discente matriculado em uma IES estudar em outra e, após a conclusão, obter um comprovante de estudos e, possivelmente, o aproveitamento de disciplinas em sua instituição de origem. Informações disponíveis em: <https://prograd.ufc.br/perguntas-frequentes/mobilidade-academica/>

<sup>108</sup> Pretendemos realizar um levantamento de dados estatísticos sobre os estudantes estrangeiros que realizam cursos de pós-graduação na UFC e os países de origem desses estudantes. Silva (2015) realizou esse levantamento com estudantes da graduação e percebeu a expansão que esse programa ganhou no âmbito da UFC. No nosso caso, faremos com os estudantes que estão na pós-graduação.

<sup>109</sup> Para mais informações sobre a trajetória do PLE na UFC, ver a dissertação de Silva (2015), intitulada: *Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira*, na qual a autora dedica um capítulo à contextualização e análise das propostas de cursos de PLE nessa universidade.

considerando a inserção desses estudantes em práticas sociais diversas, mas, principalmente, nas atividades de ensino e aprendizagem de suas respectivas áreas de conhecimento.

Para melhor visualizar os objetivos do curso, sintetizamos o programa no quadro abaixo.

**Quadro 16** – Síntese do curso de PLE ofertado no âmbito do GEPLA

Nível do curso	Unidades didáticas	Horas <sup>110</sup>
<b>Nível 01 – A1-A2</b>	Gêneros orais da atividade do cotidiano – compreensão e produção oral;	60 horas
	Gêneros escritos da atividade do cotidiano – compreensão e produção escrita;	
	Funcionamento explícito da língua;	
	Aspectos da cultura brasileira – gastronomia e dispositivos culturais de Fortaleza.	
<b>Nível 02 - B1-B2</b>	Gêneros orais da atividade cotidiana e jornalística – compreensão e produção oral;	60 horas
	Gêneros escritos <sup>111</sup> da atividade jornalística – compreensão e produção escrita.	
	Funcionamento explícito da língua	
	Aspectos da cultura brasileira – festas tradicionais brasileiras, ritmos de dança brasileira e dispositivos culturais de	

<sup>110</sup> Isso corresponde a um semestre da universidade. A divisão também se dá pelas peculiaridades do nosso alunado. Muitos deles procuram o curso por apenas um semestre, outros conseguem fazer os três níveis, mas varia bastante.

<sup>111</sup> Apesar de haver um viés para a língua escrita, cada um dos níveis enfatiza orientações diferenciadas para o uso dos gêneros orais ou escritos. Diante dessa necessidade de organização e progressão didática, a ênfase do nível 1 são os gêneros orais, a do nível 2 apresenta um equilíbrio entre os gêneros orais e escritos.

Nível do curso	Unidades didáticas	Horas <sup>110</sup>
	Fortaleza – atividade de imersão na cultura cearense.	
Nível 03 – C1-C2	Gêneros orais e escritos da atividade científica.	60 horas
	Funcionamento explícito da língua.	
	Aspectos da cultura brasileira – sincretismo religioso e dispositivos culturais de Fortaleza – atividade de imersão na cultura cearense.	

Fonte: Acervo dos documentos do GEPLA.

Nesse quadro, traçamos, sucintamente, a proposta didática do curso de PLA de maneira geral como forma de mostrar a preocupação da coordenadora, dos organizadores, dos professores e dos colaboradores de se filiar não só a um posicionamento teórico-metodológico de ensino de línguas – que será explicitado em outro momento – mas também aos documentos oficiais que regem o ensino de língua, tanto em um contexto europeu (adaptado em outros continentes) – QECR, quanto em um contexto nacional, como a BNCC<sup>112</sup>.

Dentro dessa pequena contextualização, destacamos o nível 03, que, como já dissemos acima, é onde se localiza a nossa pesquisa e onde ocorreu a geração dos dados. A seguir, descreveremos mais detalhadamente o curso no qual geramos os dados da nossa pesquisa, focalizando a escrita de gêneros da atividade acadêmica/científica.

### **6.3 A construção do curso de leitura e produção de textos acadêmicos para estudantes de PLA**

O curso de PLA teve a duração de um semestre, com aproximadamente 15 semanas. Nesse período, os estudantes foram levados a escrever textos adaptados a uma situação de comunicação em uma atividade social. Para isso, elaboramos dispositivos didáticos para o

<sup>112</sup> Embora seja um documento normativo para o ensino de língua materna no Brasil, não podemos deixar de utilizar para uma filiação as propostas que ele traz.

ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como as sequências didáticas, considerando as dimensões do texto.

Quanto às aulas, elas aconteceram em dois dias da semana, nas segundas e quartas. Foram ministradas por duas professoras, a pesquisadora principal – doutoranda, e a professora colaboradora – mestranda. Essas professoras são graduadas em Letras-Português Língua Materna. Como não têm formação específica em Português Língua Estrangeira, a formação delas passa por um processo que se inicia com a observação das aulas de professores com atuação com mais de dois anos em PLE no âmbito do curso ofertado pelo GEPLA. Essa formação passa também pelo planejamento das aulas e oficinas de produção de material didático supervisionados pela professora orientadora. Nesse contexto, a professora-pesquisadora atua em PLE desde 2013 e a professora colaboradora, desde 2016. Depois dessas etapas, o professor começa a atuar como regente em aulas de português para estrangeiros no âmbito do curso.

Além disso, as professoras contam com a colaboração de um estagiário na preparação das atividades e na organização dos espaços onde acontecem as aulas. Essas aulas são gravadas em vídeos que compõem um banco de dados para as pesquisas do grupo. Tudo isso orientado pela professora presidente do grupo de pesquisa GEPLA e a coordenadora do curso de PLA, em parceria com o Departamento de Letras Vernáculas (doravante DLV).

Essas aulas são monitoradas por diversos meios: há o planejamento e o alinhamento entre as professoras; as anotações de aula, como meio de atender e flexibilizar os planos; a gravação, para posterior apreciação e retomada dos objetivos de ensino e da formulação das atividades propostas, considerando que o desenho do percurso didático acontece a partir dos conhecimentos dos estudantes, de acordo com a PI deles (explicado na parte que fala da sequência didática). Além disso, durante os encontros quinzenais de alinhamento e reorganização das atividades didáticas, essa perspectiva da avaliação das ações do curso está sempre no centro das discussões. No final de cada semestre, também é realizada uma avaliação geral das ações desenvolvidas, levando em consideração o que cada professor e colaborador reflete da turma e, também, a perspectiva do aluno enquanto participante ativo do processo de ensino e aprendizagem<sup>113</sup>.

Depois de caracterizado, em linhas gerais, o curso de PLE, na próxima seção, dedicaremos mais tempo ao desenho do curso específico no qual se desenvolveu esta pesquisa.

---

<sup>113</sup> A avaliação do curso realizada pelos estudantes é feita de maneira oral no final do semestre. Como as aulas são gravadas, essa avaliação fica disponível para acesso posterior dos colaboradores do curso a fim de realizar diferentes apreciações.

#### 6.4 Cronograma das atividades desenvolvidas

Dentro do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEPLA, decidimos realizar um curso para o nível três com foco na escrita de gêneros textuais da atividade acadêmico-científica, sobretudo com estudantes de pós-graduação. Essa opção levou em consideração o posicionamento dos estudantes do nível três do semestre 2017.1, que, ao avaliarem o curso, pontuaram as dificuldades com a escrita em língua portuguesa. A partir dessa perspectiva dos estudantes, pensamos em um curso voltado para o ensino de português, mas que levasse em conta a escrita propriamente das atividades acadêmicas. Como se trata de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007) desses estudantes, tratamos de práticas de letramentos acadêmicos. Desse modo, decidimos por utilizar dois gêneros desse universo: a biodata e o resumo de comunicação oral (doravante ReCO). A escolha desses dois gêneros está relacionada, principalmente, à atividade da qual eles participam, ao ensino que considera tal prática como um espaço de uso da língua e, também, ao tempo que dispomos – apenas um semestre<sup>114</sup>.

De maneira, sucinta, descrevemos a organização das atividades desenvolvidas no curso durante o semestre de 2018.1. É importante sobrelevar as mudanças que são realizadas de um semestre para o outro, diante, como já afirmamos acima, das necessidades dos estudantes e das condições de trabalho do professor<sup>115</sup>, de uma maneira geral, para atuar nesse contexto específico. Assim, mudamos, muitas vezes, o gênero a ser trabalhado, os conteúdos e os aspectos culturais a serem abordados. Além disso, não oferecemos essa versão todos os semestres, tendo em vista que temos alunos cujos interesses não convergem com essa proposta.

---

<sup>114</sup> O nosso curso é pensado para atividades que privilegiam atitudes que podem ser concebidas em um semestre. Pautados na nossa experiência, ao longo do período do curso, percebemos que os estudantes tendem a não fazer mais de um semestre, geralmente, pois como eles mesmos justificam, sobretudo os estudantes de pós-graduação, o tempo é limitado para desenvolver as atividades de pesquisa nas quais estão envolvidos.

<sup>115</sup> Como a nossa pesquisa está situada dentro do grupo de Linguística Aplicada, que é destaque na formação de professores, essa questão das condições de trabalho do professor é levada em conta no momento de planejar e organizar o curso. Para mais informações sobre essas condições de trabalho, ver Leurquin (2013) e Leurquin e Peixoto (2017).

**Quadro 17** – Síntese das atividades desenvolvidas no curso

Encontro	Data <sup>116</sup>	Atividades desenvolvidas
<b>Encontro 01</b>	05/03	Teste de nivelamento – todos os estudantes foram levados a fazer uma prova que englobava compreensão escrita e oral e de sistematização de funcionamento explícito da língua <sup>117</sup> .
<b>Encontro 02</b>	07/03	- Apresentação do curso; - Apresentação das professoras e colaboradores; - Apresentação do perfil <sup>118</sup> dos estudantes – oral; - Perspectivas dos estudantes; - Comentários da prova de nivelamento.
<b>Encontro 03</b>	12/03	- Primeira produção escrita – gênero biodata. - Funcionamento da língua – artigos e preposições <sup>119</sup> . - Apresentação do questionário on-line; - Atividade de pronúncia.
<b>Encontro 04</b>	14/03	- O Gênero biodata – contexto de produção – na relação com outros gêneros que tratam da temática

<sup>116</sup> Como afirmamos antes, deveríamos ter 30 encontros de 2 horas-aula, no entanto, nesse semestre tivemos alguns problemas de ordem técnica na UFC que culminaram com o cancelamento de 4 encontros. No entanto, cabe ressaltar que esse fato não prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, embora tenha atingido o nosso planejamento inicial, pois tivemos de, em algumas aulas alargar o tempo por trinta minutos, com o intuito de resolver as questões relacionadas ao programa previamente elaborado. Ainda assim, tivemos de suprimir algumas aulas de cultura, deixando, portanto, alguns aspectos como músicas e danças do Brasil descobertos nesse curso.

<sup>117</sup> Os estudantes foram informados por e-mail que nível eles frequentariam depois de a equipe de professores e a coordenadora do curso avaliarem as produções e a performance desses alunos durante o teste de nivelamento. De acordo com esse resultado, na aula seguinte, eles já deveriam se deslocar conforme o nível para o qual foram selecionados.

<sup>118</sup> Esse perfil foi realizado por meio do gênero oral. Um perfil mais analítico, que apresentaremos a seguir, foi feito a partir de informações geradas em um formulário eletrônico do qual extraímos informações sobre esses estudantes. Como se trata de Linguística Aplicada e de uma pesquisa ação que convergem para destacar o papel ativo dos participantes, isso contribuirá com a construção do nosso objeto de pesquisa.

<sup>119</sup> As escolhas dos objetos a serem ensinados partem sempre das atividades sociais nas quais os estudantes estão engajados e das dificuldades que eles apresentam em relação à língua definida a partir da prova de nivelamento. Como a turma era composta, predominantemente, de hispanofalantes, esta é uma dificuldade perceptível nas primeiras atividades de escrita deles (prova de nivelamento).



Encontro	Data <sup>116</sup>	Atividades desenvolvidas
		<p>perfil em diferentes campos das atividades sociais leitura e compreensão escrita;</p> <p>- Atividade de pronúncia;</p>
<b>Encontro 05</b>	26/03	<p>- Orientação sobre o texto escrito dos estudantes – individual – destaque para os parâmetros do contexto de produção, esclarecendo dúvidas sobre as formas de planificação do gênero.</p>
<b>Encontro 06</b>	28/03	<p>- Comentário coletivo sobre a biodata a partir de uma produção dos estudantes;</p> <p>- Reescrita da biodata.</p>
<b>Encontro 07</b>	28/03	<p>- Funcionamento explícito da língua – pronomes pessoais e seu funcionamento na biodata – destaque para o uso da elipse;</p> <p>- Aspecto fonético – ão.</p>
<b>Encontro 08</b>	04/04	<p>- Funcionamento explícito da língua – tempos verbais – presente e pretérito, destacando as unidades lexicais presentes (recorrentes) em uma biodata.</p> <p>- Aspecto fonético – Ç/S/SS.</p>
<b>Encontro 09</b>	09/04	<p>- Comentário coletivo de uma biodata produzida pelos estudantes;</p> <p>- Reescrita da biodata.</p>
<b>Encontro 10</b>	11/04	<p>Situação de comunicação – eventos científicos;</p> <p>-Brainstorming sobre os vários textos que circulam em torno de um evento científico;</p> <p>- Aspecto fonético – som do LH.</p>

Encontro	Data <sup>116</sup>	Atividades desenvolvidas
Encontro 11	16/04	- Apresentação da consigna de escrita;  - Primeira escrita do gênero “Resumo de comunicação para evento”.
Encontro 12	18/04	- Contexto de produção – leitura de diferentes resumos, pontuando as diferenças entre eles em decorrência da situação de produção.
Encontro 13	25/04	Aspectos culturais – socialização de pesquisas sobre o sincretismo religioso no Brasil;  Atividades de produção oral por meio da socialização das atividades sobre as religiões no Brasil.
Encontro 14	07/05	- Contexto de produção – as relações entre os resumos de comunicação para evento e as chamadas de trabalhos de acordo com as áreas disciplinares e as circulares de cada evento.
Encontro 15	09/05	- Comentário coletivo de um resumo, destacando o contexto de produção do gênero.
Encontro 16	21/05	- Aula de reescrita <sup>120</sup> a partir das considerações realizadas pela professora-pesquisadora.
Encontro 17	23/05	- Funcionamento explícito da língua – tempos verbais – pretérito perfeito e futuro do presente;  - Aspectos fonéticos – pronúncia das vogais abertas e fechadas.

<sup>120</sup> Por se tratar de um gênero com mais informações, exigindo maior tempo para a reescrita. Além disso, os estudantes poderiam interagir com o professor no momento da atividade, apresentando dúvidas sobre as escolhas lexicais, conjugação verbal, entre outras.

Encontro	Data <sup>116</sup>	Atividades desenvolvidas
Encontro 18	28/05	- Funcionamento explícito da língua – elementos de retomada – coesão nominal – Sintagmas nominais responsáveis pela organização global do texto.
Encontro 19	30/05	- Funcionamento explícito da língua – pronomes demonstrativos e seu funcionamento dentro da textualidade.
Encontro 20	04/06	- Funcionamento explícito da língua – organizadores textuais;
Encontro 21	06/06	Aspectos culturais – visitas guiadas a dispositivos culturais de Fortaleza – museu, teatro, praça e centro histórico.  Atividade oral – debate e apresentação dos pontos de vista sobre os aspectos culturais da visita aos dispositivos culturais de Fortaleza.
Encontro 22	11/06	Grupo focal I – interação entre estudantes, destacando o que eles pensam sobre a aprendizagem da língua portuguesa em um contexto de letramentos acadêmicos e as suas percepções sobre leitura e escrita no campo acadêmico.
Encontro 23	13/06	- Momento de interação com os estudantes sobre a segunda produção de texto deles – Resumo para comunicação em evento <sup>121</sup> .  - Comentário coletivo de um resumo produzido por um dos estudantes – destaque para os elementos

<sup>121</sup> Essa parte da interação – entrevista com os estudantes, foi acordada no encontro anterior com todos os alunos para acontecer antes da aula.

Encontro	Data <sup>116</sup>	Atividades desenvolvidas
		linguísticos necessários à textualização – coesão nominal e organizadores textuais;  - Reescrita do resumo individual, focalizando os elementos da textualidade.
Encontro 24	18/06	- Grupo Focal II – interação entre os estudantes como atividade oral. O objetivo desse trabalho é ensinar ao estudante avaliar o curso de PLA ofertado pelo GEPLA para possíveis adequações para as ofertas futuras.
Encontro 25	20/06	Aspectos culturais – festejos juninos <sup>122</sup> no Ceará – gastronomia, religiosidade e danças. Encerramento do curso.

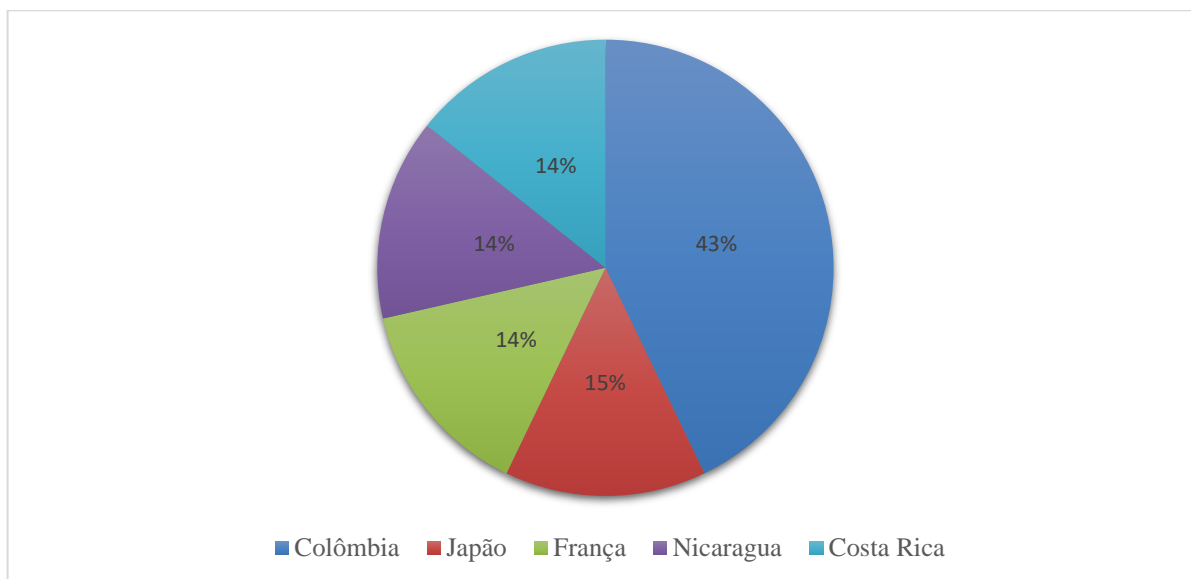
Fonte: Acervo do programa de curso de PLA ofertado pelo GEPLA.

## 6.5 O perfil dos estudantes

Em relação ao nível 03, traçaremos, a seguir, o perfil dos estudantes sob diferentes aspectos, a fim de apresentar o contexto de situação e o de cultura na qual se desenvolve a pesquisa que servirá para a análise da situação de ensino e aprendizagem. Os aspectos abordados no contexto da nossa pesquisa são relevantes por se tratar de uma pesquisa situada no campo da LA, pois privilegiamos os contextos sociais, culturais e institucionais, ou seja, a atividade social na qual se dá o uso da linguagem. Por isso, pensamos que questões relacionadas a esses fatores, também, contribuem para compreender o que Cicurel (2011) chama de **cultura do aprendiz**, que tem impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, fizemos uma caracterização do perfil de todos os estudantes da turma. Em seguida, apresentamos o perfil mais detalhado de cada um deles individualmente. Uma das questões apresentadas nessa caracterização geral está relacionada à nacionalidade dos estudantes, sistematizadas no Gráfico 4.

<sup>122</sup> Nessa aula houve o encerramento das atividades de todos os níveis de curso e, como forma de integração de todos os estudantes, houve uma aula-festa junina para eles imergirem em um aspecto bastante peculiar das festas juninas do Nordeste.

**Gráfico 4** – Nacionalidade dos estudantes

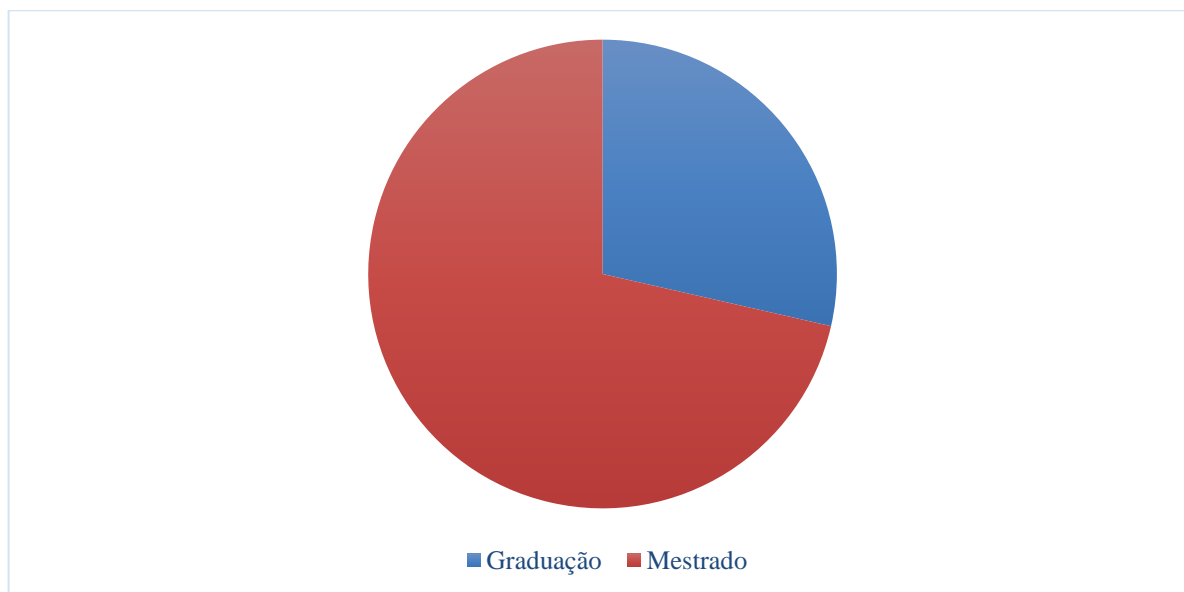
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O Gráfico 4 apresenta uma turma heterogênea quanto à nacionalidade dos estudantes, a saber: três da Colômbia, um do Japão, um da França, um da Costa Rica e outra da Nicarágua. Isso é importante, pois a cultura do aprendiz, também, está relacionada ao seu país de origem, uma vez que os estudantes trazem representações diferentes (construídas na coletividade) sobre a educação formal e sobre a aprendizagem de uma língua.

Visualizando a nacionalidade dos estudantes, no caso desse curso, temos uma turma heterogênea não só em relação à nacionalidade, mas também em relação à língua materna desses estudantes<sup>123</sup>. No entanto, podemos observar que a maioria são hispanofalantes. Com a heterogeneidade da turma em vários aspectos, decidimos abordar os estudantes que eram hispanofalantes para termos pelo menos um aspecto que fosse comum a todos eles. Dessa forma, excluimos os estudantes de língua materna diferentes do espanhol.

Embora apareça essa questão como uma suposta homogeneidade da turma, o nível de estudo no qual estão matriculados é mais um aspecto que os diferencia, como podemos ver no Gráfico 5, abaixo.

<sup>123</sup> É importante apresentar que em algumas turmas dessa vertente de PLA, os estudantes eram todos hispanofalantes, o que de certa maneira pode contribuir para um trabalho que tem um viés homogêneo por um lado.

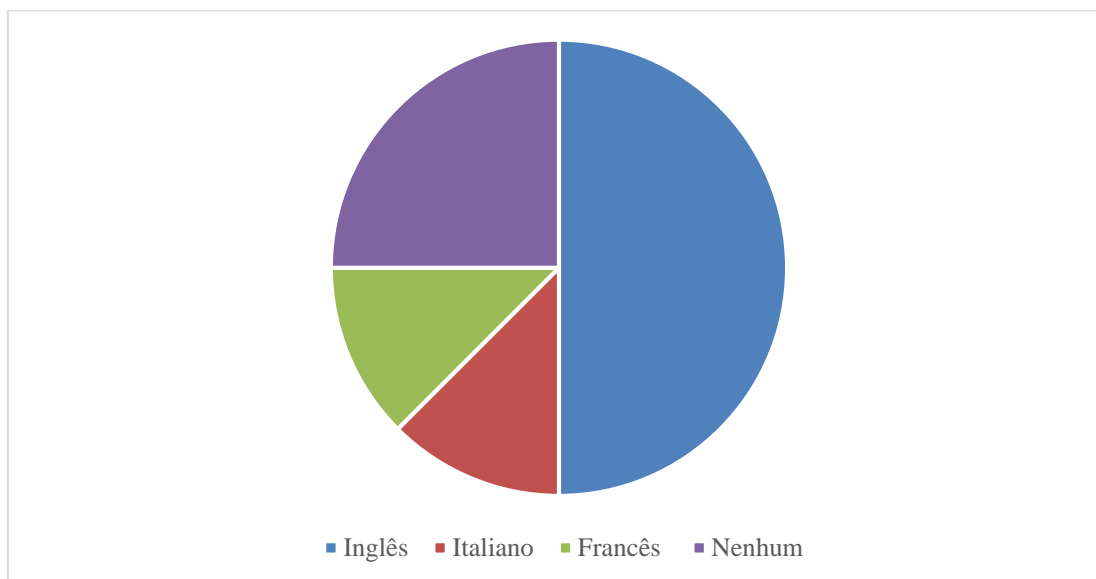
**Gráfico 5** – Nível de estudo dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria dos estudantes é da pós-graduação, mestrado, e dois estudantes são da graduação<sup>124</sup>. Ainda em relação ao perfil acadêmico dos estudantes, observamos que eles são de áreas disciplinares variadas: temos estudantes de Línguas Aplicadas, Direito, Farmacologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Filosofia e Línguas Aplicadas e Letras. Ao considerarmos a área dos estudantes, destacamos a implicação dos usos da língua nessas diferentes áreas (embora não seja o foco da pesquisa, no momento da análise do texto, procuramos apontar esses usos).

Outro aspecto relevante a ser pontuado sobre o perfil dos estudantes está relacionado às línguas já estudadas por eles. Essa questão tem uma implicação no espaço de mais uma língua no repertório do estudante, o que, provavelmente, contribui para a ampliação de saberes linguísticos, considerando uma “nova língua” para agir nas atividades sociais específicas na qual estão inseridos. Além disso, o aprendizado da língua portuguesa, nesse contexto específico, assume papel central para o desenvolvimento profissional e acadêmico desses estudantes enquanto pesquisadores em formação em uma universidade brasileira (ASSIS; BAILLY; CORREIA, 2017).

<sup>124</sup> A oferta de aulas para essa turma de PLA tem como público-alvo os estudantes da pós-graduação da UFC, mas como a prova de proficiência leva em consideração alunos que fizeram o nível dois, também temos, em menor número, estudantes da graduação.

**Gráfico 6** – Línguas estudadas pelos participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre as línguas estrangeiras que esses alunos estudam ou estudaram, há, como podemos ver no Gráfico 6, o predomínio da Língua Inglesa. Como é de conhecimento geral, essa constatação confirma, a posição dessa língua, no âmbito global<sup>125</sup>, de uma das línguas mais estudadas no mundo. Alguns estudantes, embora em menor número, afirmaram não ter estudado nenhuma outra língua além da sua materna, tomando espaço para o português como uma de suas primeiras línguas estrangeiras a configurar no repertório desses estudantes.

Em relação à língua portuguesa, especificamente, não é exigido dos estudantes, de acordo com eles e com o edital<sup>126</sup> ao qual concorrem para estudarem no Brasil, a proficiência nessa língua como acontece com estudantes que pretendem cursar seja um curso de graduação, seja um de pós-graduação, em outro país que tem a língua oficial diferente da do estudante.

Se de um lado essa falta de exigência acarreta uma maior mobilidade e flexibilização para concorrer ao edital, por outro, acarreta em um desafio, pois exige a participação deles na vida acadêmica mesmo com a pouca ou nenhuma familiaridade com/da a língua portuguesa. Essa é uma questão destacada pelos estudantes, como podemos perceber nos seguintes trechos gerados das interações em sala de aula: “*Tenho que vigiar **mais a escrita pra melhorar os meus textos**; porque geralmente tô pensando, fico pensando (++) quando a **gente vai defender, se eu não sei falar be::m**”* (Estudante João do curso 2018.1). Assim, os estudantes

<sup>125</sup> Informações obtidas do site da Duolingo. Disponível em: <https://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it> Acesso em: 12 dez. 2018.

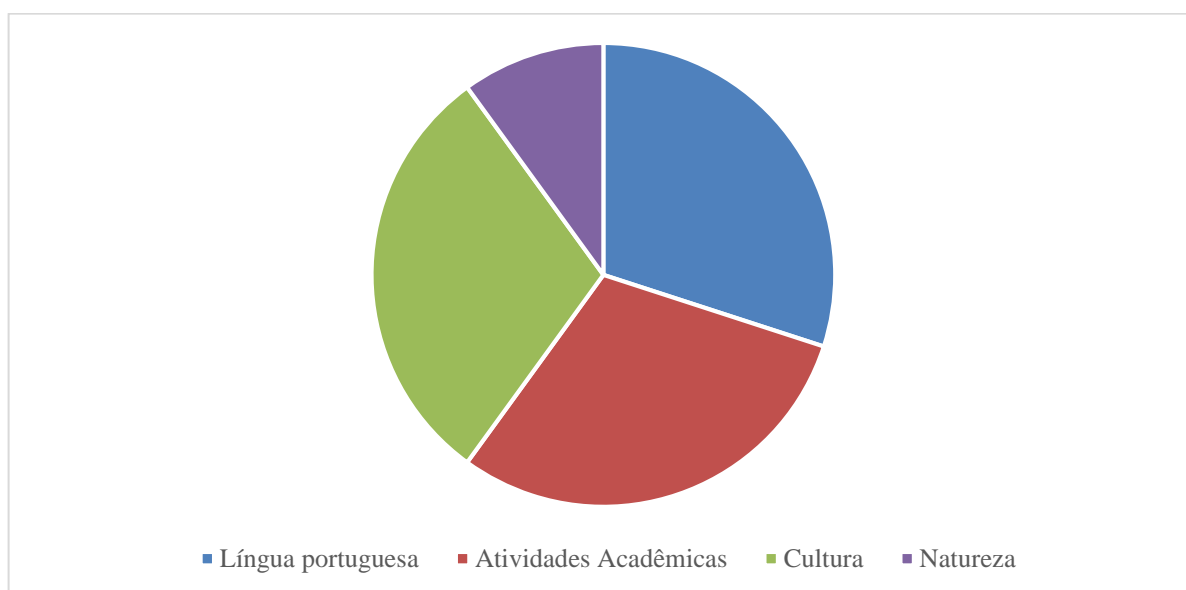
<sup>126</sup> Mais informações em: [http://www.oas.org/es/becas/Programa\\_Becas\\_Academicas\\_OEA\\_2019.asp](http://www.oas.org/es/becas/Programa_Becas_Academicas_OEA_2019.asp)

se sentem desafiados, sobretudo em relação aos saberes da língua portuguesa relativos à atividade acadêmico-científica.

Um aspecto que achamos relevante em relação à aprendizagem da língua portuguesa diz respeito à relação com as atividades sociais atuais nas quais os estudantes estão envolvidos. Eles afirmaram que tudo está relacionado às questões acadêmicas no Brasil, como podemos perceber na fala dos próprios estudantes: “*Eu quero **melhorar o meu português e aprender a escrever melhor, porque isso será útil para o meu domínio da língua e para meu Mestrado***” (Estudante Maria do curso 2018.1), o mesmo é reiterado na fala do estudante Lucas (curso 2018.1): “*Porque eu quero e preciso **aprender falar português para compreender as aulas e poder fazer meus trabalhos e apresentações***”, destacando, assim, a importância, para esse estudante, de ter o domínio da língua para poder se inserir nas atividades acadêmicas. Para o nosso trabalho, podemos destacar o duplo papel que a UFC desenvolve para a inserção desses estudantes, por um lado na formação acadêmica e, por outro, tratando, também, no papel que o DLV exerce para garantir a ampliação desse letramento por meio do conhecimento da língua. “*Acadêmicos, ter aceso **a publicações escritas na língua portuguesa***” (estudante Pedro do curso 2018.1)

Além dos aspectos linguísticos, destacamos ainda as motivações que fizeram os estudantes escolher o Brasil para um curso de pós-graduação, como podemos ver no gráfico abaixo.

**Gráfico 7** – Motivações para estudar no Brasil



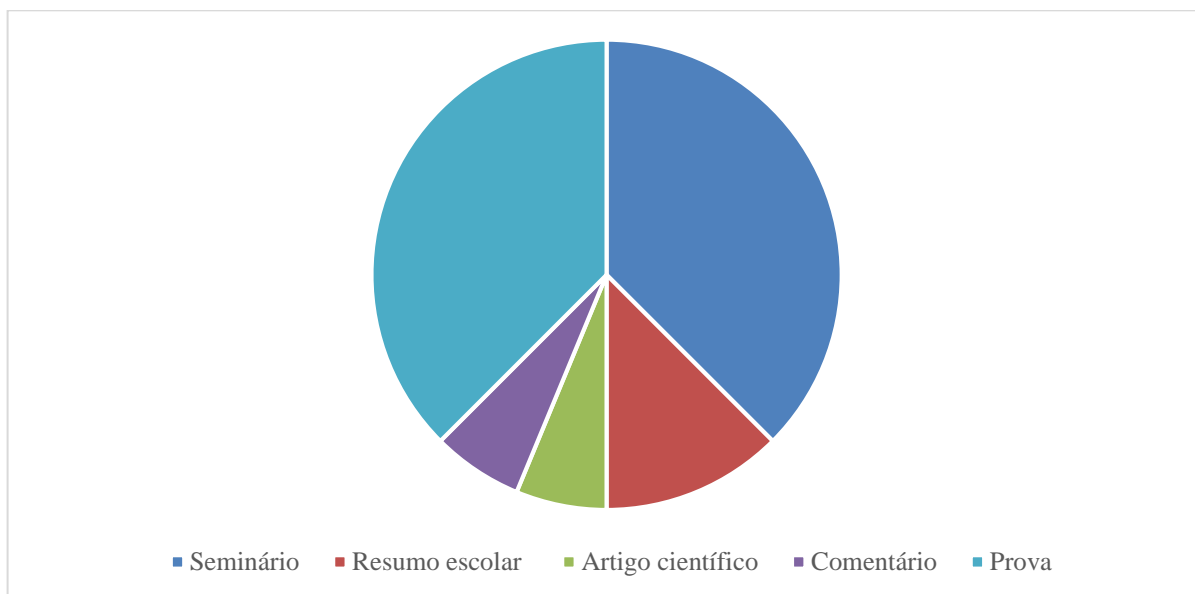
Fonte: Elaborado pela autora (2020).



O Gráfico 7 mostra os aspectos que despertam o interesse dos alunos para escolherem o Brasil para se qualificarem. A maioria deles destaca a língua portuguesa, a cultura e as atividades acadêmicas na mesma proporção, ficando por último a natureza. Esses dados são coerentes com o número (crescente) de estudantes nas universidades brasileiras (para ter uma visão a nível de UFC, ver os Gráficos 1, 2, 3 do Capítulo 2, nas páginas 35, 36 e 38, respectivamente). Assim, pelo menos, no contexto educacional – estudantes da universidade, a visão do Brasil, extrapola a de uma natureza exuberante. Dessa forma, o Brasil tem se colocado como um país que desempenha papel importante no âmbito da ciência, atestado pela demanda de estudantes estrangeiros que o buscam para desenvolver suas pesquisas (ver mais informações no Capítulo 2).

Outro aspecto que queremos ressaltar para a construção do perfil do estudante, está relacionado aos gêneros acadêmicos com os quais são confrontados nas situações de pesquisa e de avaliação.

**Gráfico 8** – Formas de avaliação nos cursos dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 8 apresenta, a partir das respostas dos estudantes, os gêneros com os quais eles são confrontados nas suas atividades acadêmicas, sobretudo nas atividades avaliativas deles nos cursos de graduação ou pós-graduação na universidade. Os estudantes apontaram vários “gêneros” que são utilizados em tais atividades, destacando-se o seminário<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Essa informação evidencia a importância de um trabalho em sala de aula com o gênero seminário, o que contemplaria o gênero oral.

(gênero oral) e a prova. Seguido ainda do resumo escolar<sup>128</sup> e do artigo científico, destacando-se, assim, os diferentes gêneros escritos<sup>129</sup>. Nessa perspectiva, os estudantes se mostram bastante preocupados com a aprendizagem da língua portuguesa para uma apresentação razoável da pesquisa e dos trabalhos acadêmicos<sup>130</sup> que desenvolvem.

É importante, destacar, também, que esses alunos estão imersos nas práticas culturais e sociais que usam a língua portuguesa, tanto na universidade quanto fora dela. E ainda mantêm, em alguns momentos, contatos com outras línguas, sobretudo nos programas de pós-graduação, quando se deparam com falantes de outras línguas que eles não conhecem, e usam, majoritariamente, o inglês como segunda língua para uma comunicação comum entre eles.

Todas essas questões respaldam o trabalho que propomos, considerando a linguagem como central no desenvolvimento da pessoa consciente (BRONCKART, 2012, 2006). Além disso, o domínio dessa língua em uma atividade acadêmica é essencial para o intercâmbio do conhecimento a partir da dimensão praxiológica e gnosiológica. Essa questão faz parte das reflexões dos estudantes quando eles pontuam que o desconhecimento da língua provoca um desconforto no desenvolvimento das atividades acadêmicas, por isso que uma proposta de letramentos acadêmicos em PLA é necessária e relevante. Considerando as atividades nas quais estão envolvidos, esses estudantes precisam usar a língua portuguesa, não só na vida cotidiana, mas, também, acadêmica, pois eles vão exercer diferentes papéis sociais de acordo com as atividades sociais nas quais se inserem.

Podemos, nesse breve perfil do estudante (quanto à nacionalidade, nível de formação e cursos), perceber, inevitavelmente, as diferentes culturas educativas e, conseqüentemente, de aprendizagem desses universitários. Isso implica diferenças entre as várias culturas de ensino e de aprendizagem (CICUREL, 2011). Desse modo, encontra-se em contato com elementos culturais heterogêneos (CORTIER, 2005), tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Indiscutivelmente, essas situações permitem a reflexão do

---

<sup>128</sup> Ao revisitar o conceito de resumo, Machado (2002) propõe uma classificação dos vários tipos de resumo que circulam, sobretudo na esfera educacional, como uma tentativa de resolver alguns problemas de ordem terminológica gerada pela rotulação de um variado número de textos generalizado sob a etiqueta de resumo. De acordo com a autora, esse gênero apresenta as seguintes características: não há avaliação do texto resumido; há apresentação concisa de um texto fonte; é produzido por estudantes em situação de ensino e aprendizagem de diferentes componentes escolares; é produzido por autor diferente do texto resumido; apresenta o plano global próprio do gênero resumo; e reproduz a organização do texto fonte (MACHADO, 2002).

<sup>129</sup> No caso desses gêneros, chamamos atenção em específico para o gênero de texto comentário filosófico, que foi citado pelo estudante de filosofia, sendo um gênero definido pela prática da escrita na área disciplinar filosófica.

<sup>130</sup> Alguns estudantes afirmaram ainda que, sobretudo nos trabalhos escritos, os professores aceitam que sejam realizados na língua materna do estudante (espanhol), mas a preocupação permanece, pois eles precisam escrever e também arguir, no dia da defesa da dissertação ou tese, em Língua Portuguesa.

processo e da implicação do que significa a aprendizagem da língua, sobretudo de uma cultura de aprendizagem do estudante e do professor que podem apresentar contrapontos em relação aos objetivos de aprendizagem e de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012).

Feita essa caracterização geral dos sete participantes do curso, consideraremos, para efeito da análise dos textos, apenas quatro desses participantes. A nossa escolha está relacionada à heterogeneidade na construção do perfil deles, desde a nacionalidade ao curso de pós-graduação. Essa escolha decorreu, sobretudo, da tentativa de agrupar os estudantes com algum ponto em comum. Elegemos os estudantes de pós-graduação, já que o curso é voltado para estudantes desse perfil, além de serem pesquisadores em formação (embora os de graduação também sejam) em um outro nível, o que pode influenciar a escrita deles (como veremos nas análises). Dentro dessa perspectiva, portanto, escolhemos, para fins de análise mais minuciosa do nosso trabalho, os textos dos estudantes que têm como língua materna o espanhol. Diante disso, foi pensando por esse viés que selecionamos as produções desses quatro estudantes, dos quais temos quatro biodatas com a reescrita, totalizando doze textos e quatro ReCO com a reescrita, totalizando mais doze textos. Contamos, assim, para fins de análise, com um total de vinte e quatro textos.

**Quadro 18** – Perfil descritivo dos estudantes

<b>Nome do estudante</b>	<b>Perfil<sup>131</sup> dos estudantes sob diferentes aspectos – linguísticos, acadêmicos e sociais</b>
<b>Maria</b>	Graduada em Biologia pela Universidade de Cauca, na Colômbia. Faz mestrado em Ciências Farmacêuticas na UFC, com bolsa da Organização dos Estados Americanos. Mora no Brasil há pouco mais de três meses. Fez curso de inglês e estudou um pouco de português sozinha antes de vir para o Brasil. Seu interesse pelo Brasil está relacionado aos pesquisadores que trabalham com sua área de pesquisa – o veneno das cobras. Além disso, gosta muito da cultura brasileira. O interesse em participar do curso de PLA é motivado pelas atividades acadêmicas que precisa desempenhar e para isso precisa dominar minimamente a língua portuguesa, para poder fazer os trabalhos e as apresentações no curso, pois, de acordo com a estudante, “aprender” a falar português e poder fazer seus trabalhos e apresentações no curso de mestrado nessa língua são suas prioridades. Considera-se uma boa produtora de textos na sua língua materna.

<sup>131</sup> As informações presentes na construção desse perfil foram geradas a partir do questionário e do grupo focal realizado com os alunos.

<b>Nome do estudante</b>	<b>Perfil<sup>131</sup> dos estudantes sob diferentes aspectos – linguísticos, acadêmicos e sociais</b>
<b>João</b>	Colombiano, graduado em Direito pela universidade Mariana, na Colômbia. Faz mestrado em Direito na UFC. Tem dificuldades com a escrita de textos principalmente, não em língua portuguesa, mas também em língua materna (espanhol) na construção desse texto. O interesse pelo curso de PLA está relacionado à sua atividade acadêmica – mestrado, pois precisa desenvolver sua pesquisa e realizar a defesa do seu trabalho de mestrado em língua portuguesa. Mora no Brasil há cinco meses.
<b>Pedro</b>	Colombiano, graduado em Engenharia Física pela Universidad Tecnologica de Pereira. Iniciou Mestrado em Engenharia Elétrica <sup>132</sup> na UFC. O interesse do estudante no curso de português é desenvolver em língua portuguesa trabalhos de pesquisa em sua área e participar em congressos. Mora no Brasil há três anos, já fez curso de português por dois anos. O foco, no momento do curso, é a escrita, e com o objetivo de melhorar também a pronúncia. Considera-se um bom produtor de texto na sua língua materna. Seu maior interesse com o curso é estudar gramática da língua portuguesa.
<b>Lucas</b>	Costarriquenho, graduado em Filosofia e História pela Universidade de Costa Rica, mestrando em Filosofia na UFC. A escolha pelo Brasil é para realizar o mestrado, pois apresenta pesquisas mais avançadas na área sua atuação. Os interesses relacionados ao curso de português são desenvolver capacidades orais e de escrita para comunicar-se nas diferentes atividades sociais, sobretudo nas atividades acadêmicas. Considera-se um bom produtor de texto na sua língua materna, mas com a língua portuguesa sente dificuldade, sobretudo de articulação e progressão do texto.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações obtidas no questionário e nas aulas (2020).

O Quadro 18 apresenta a síntese do perfil dos estudantes, cujos textos compuseram o nosso corpus de análise, de acordo com as razões que já explicitamos acima. Essa breve síntese contribuiu para a construção da análise, para compreendermos a implicação da situação

<sup>132</sup> Segundo o estudante, o curso está suspenso, pois a orientadora dele no Programa de Pós-Graduação na UFC aposentou-se e ele não conseguiu encontrar outro orientador. Como os alunos só conseguem se matricular no curso de PLA ofertado pelo GEPLA com situação regularizada de estudante da universidade, esse estudante apresentou vínculo com a Casa de Cultura Italiana – projeto de extensão da UFC.

de comunicação e da cultura educativa dos estudantes em um dado momento de aprendizagem de uma língua, sobretudo, nos textos escritos por eles.

Nesse caso, utilizamos nomes fictícios para fazer referência aos estudantes como forma de preservar sua identidade. Ainda em relação às questões éticas, submetemos o nosso projeto de tese à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Embora seja uma tese dentro das ciências humanas, é necessário a submissão do projeto, pois envolve diretamente seres humanos. Assim, atendemos a Resolução nº 510/16, que trata da participação direta dos estudantes, seguindo as orientações do CEP/UFC/PROPESQ<sup>133</sup>. Diante disso, pedimos a autorização do local onde a pesquisa se realizou – DLV da UFC, assinatura dos participantes, elaboração do TCLE (ver anexo C, p. 331). Depois dessa submissão, recebemos o parecer do CONEP favorável à realização desta pesquisa (ver anexo D, p. 334).

A seguir, propomos a descrição de como realizamos a nossa geração de dados para posterior análise do corpus do qual disporemos para a nossa discussão.

## 6.6 Geração e seleção dos dados

Para dar conta dos nossos objetivos e de acordo com o nosso posicionamento teórico e metodológico, teremos três instrumentos para a geração de dados: (1) a elaboração de uma sequência didática – proposta de leitura e escrita de textos acadêmicos, dialogando com a proposta de aula interativa de produção de texto. Essa metodologia de geração de dados, também, está associada à pesquisa-ação, como justificamos no início deste capítulo, o que caracteriza a intervenção da pesquisadora, que exerce, sobretudo, o papel de professora. A partir da sequência didática, tivemos como dados os textos produzidos e reescritos pelos estudantes de acordo com as orientações das consigas de escrita e das aulas; (2) a partir do questionário on-line, dados informados pelos estudantes sobre o perfil deles sob diferentes aspectos; (3) a entrevista sobre o processo de produção deles, dados importantes que contribuirão com a análise das produções escritas. A seguir, trataremos, primeiramente, da sequência didática.

---

<sup>133</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará CEP/UFC/PROPESQ, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, foi instituído em 20 de outubro de 2005. É credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP do Ministério da Saúde, e constitui um colegiado interdisciplinar, independente e normativo, com “munus público”, sem fim lucrativo, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, que obedece aos princípios da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça e visa contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 466/12, II.4). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Informações disponíveis em: <http://www.dvprppg.ufc.br/cep/index.php/pt-br/2014-09-08-18-46-50>

### ***6.6.1 A sequência didática para gerar dados de escrita***

A sequência didática foi o dispositivo adotado por nós para o ensino e aprendizagem e para a geração de dados. A opção por esse dispositivo se justifica por dois aspectos diferentes: a) primeiro, porque acreditamos nas intervenções (mediação) como propiciadoras do desenvolvimento e da aprendizagem (VIGOTSKI, 1998). Como nosso trabalho encaixa-se em uma pesquisa-ação participante, podemos pensar como a estruturação de uma atividade de didática pode proporcionar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano a partir do agir de linguagem, em face das atividades nas quais os estudantes interagem; b) segundo, porque a aprendizagem de uma língua não acontece de maneira independente, mas inserida em um contexto, por meio dos produtos empíricos – textos (BRONCKART, 2007), sendo assim, propiciadores dessa contextualização.

A noção de sequência didática para o ensino de línguas foi proposta embrionariamente por Bronckart, mas, foi melhor desenvolvida no seio do grupo GRAFE, no núcleo de Didática das línguas da Universidade de Genebra, e que tem se constituído como uma ferramenta propícia para o ensino de diferentes objetos no que diz respeito às línguas. As pesquisas que versam sobre essa perspectiva são múltiplas e variadas e abrangem, quando falamos em linguagem, múltiplas visões dos fenômenos linguísticos, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Popularizou-se no Brasil, principalmente, pelo uso dessa engenharia no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)<sup>134</sup>.

De acordo com a proposta metodológica das sequências didáticas, é importante para a nossa pesquisa um trabalho sistemático para o ensino de diferentes aspectos linguísticos e que envolvem diversas atividades de complexidades variadas. A sequência didática é conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A partir desse encaminhamento, propomos a realização de atividades voltadas para o ensino de português com o objetivo maior de um projeto de letramento, no qual os estudantes possam agir em situações nas quais se veem confrontados. Além disso, esse dispositivo poderá nos suprir de dados sobre a aprendizagem de português em situações que envolvam a produção de textos.

---

<sup>134</sup>A OLP é um concurso nacional de textos que tem como base a mediação do ensino da língua por meio dos gêneros textuais na educação básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Outro ponto importante que nos chama a atenção na proposta é a progressão que o trabalho com essa ferramenta pode promover. Segundo Schnewly e Dolz (2004), é necessário pensar o ensino como uma atividade em espiral que leva em consideração, além da sistematização, a organização de atividades desenvolvidas em uma linha temporal.

Ainda em relação ao dispositivo da sequência didática, Parahyba e Leurquin (2018) destacam a mediação, inerente a esse dispositivo, como motor da aprendizagem consciente. As autoras destacam a mediação como um aspecto central em um trabalho realizado com a sequência didática, sobretudo do papel do professor na mediação da aprendizagem. Consideramos, assim, que, ao longo do processo de escrita, essa mediação – construída no diálogo entre professor e estudante – é determinante para o desenvolvimento dos estudantes explicitados nos textos.

Sob esse aspecto é que pensamos em um trabalho sistematizado, de acordo com as possíveis necessidades dos estudantes, a saber: escrever e inserir-se em um mundo letrado academicamente em uma língua diferente da sua língua materna. Assim, pensamos em um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007) que engloba gêneros<sup>135</sup> para agir, principalmente, nas atividades acadêmicas.

Consideramos ainda, como critério, o agrupamento de gêneros (HYLAND, 2007) a partir de um agir languageiro (BRONCKART, 2008). Diante disso, selecionamos as atividades sociais acadêmico-científicas, nas quais os estudantes interagem, situadas no campo do estudo e da pesquisa (BRASIL, 2017).

Dentro dessa perspectiva, os estudantes entraram em contato com a situação de produção de textos pelas seguintes consignas<sup>136</sup> de escrita. Ela apresenta uma base que é capaz de mobilizar os parâmetros das representações que os estudantes já construíram nas suas práticas sociais.

A primeira atividade de escrita proposta aos estudantes foi a produção de uma biodata. A escolha desse gênero para o trabalho com PLA justifica-se por dois motivos: em primeiro lugar, é um gênero que fala de “si para os outros”, o que possibilita um intercâmbio de informações do perfil dos estudantes, sendo de complexidade menor, já que está pressuposto

---

<sup>135</sup> Uma questão importante e que deve estar colocada nesta proposta, é a nossa escolha dos textos para trabalhar em sala de aula. Como os estudantes são de diferentes áreas disciplinares (HYLAND, 2000), para as sequências didáticas optamos por escolher textos que têm relação com as disciplinas de referência dos estudantes. Além disso, como a sala é múltipla quanto ao nível de aprendizagem de áreas disciplinares, optamos por fazer um trabalho que tenta abarcar cada uma delas.

<sup>136</sup> Segundo Riestra (2002), consigna são textos orais e escritos produzidos na interação sociodiscursiva de todos os níveis de ensino para mediar, orientar e prescrever as atividades de leitura e escrita como possível efeito sobre os alunos.

um conteúdo temático que o estudante domina. Em segundo lugar, é um gênero textual presente em práticas acadêmicas diversas, como em publicação de livros, periódicos e em apresentação de conferencistas. Além disso, é um texto de apresentação do perfil de pesquisador dentro da Plataforma Lattes<sup>4</sup>. O gênero biodata é definido por Bork e Cristóvão (2016, p. 252) como “uma produção escrita em que o autor fala de si mesmo, fazendo um relato muito breve de sua vida acadêmica e profissional”, como já defendemos no Capítulo 5, que trata dos dois gêneros em questão como a proposta de ensino.

**Quadro 19** – Proposta de produção de texto do gênero biodata

Há um periódico de sua área de atuação que está com chamada aberta para publicação de artigos científicos, cuja temática poderia ser de seu interesse. Para o envio de um possível artigo, você precisa seguir algumas diretrizes da revista. Entre elas, o envio da biodata ou o resumo da biografia no processo de submissão. Pensando nessa prática, você está sendo convidado a produzir a sua biodata. Utilize o espaço abaixo para escrever o seu texto. Utilize outra folha para fazer o rascunho.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa consigna foi elaborada para a primeira sequência de atividades com o gênero biodata. Como afirmamos acima, esse gênero circula na academia em diferentes atividades. Para uma unidade didática que prioriza a progressão, destacamos esse gênero como instrumento na atuação dos estudantes em atividades acadêmico-científicas.

A segunda proposta de produção de textos foi a partir da consigna, como descrita no Quadro 20, do gênero Resumo de Comunicação Oral (ReCO). Esse é um gênero que também circula nas atividades acadêmicas e desempenha um papel importante na constituição de um pesquisador, no seio das atividades acadêmicas, por meio da linguagem semiotizada nos textos. É, além disso, um gênero sucinto, embora exija uma visão ampla de um trabalho tanto já realizado como por realizar, o que facilita um trabalho em um curto espaço de tempo, considerando a situação de ensino e aprendizagem que já descrevemos acima. Ainda por ser um gênero que pode se realizar “independente” de outros gêneros (MIRANDA, 2014), embora seja regulado por uma circular de um determinado evento, não está atrelado ou inserido em outros gêneros, como o gênero resumo de artigo científico. É importante, portanto, pontuar que um trabalho com o gênero de texto resumo de artigo científico exige, pelo menos, uma leitura aprofundada do segundo para a produção do primeiro. Atrelado a isso, consideramos as peculiaridades do curso e dos estudantes que dele participam.



**Quadro 20** – Proposta de Produção de texto do Gênero ReCO

Estão abertas as inscrições para apresentação de trabalho em um evento de sua área de formação/pesquisa para graduandos e pós-graduados. Para fazer a inscrição é necessário seguir algumas regras para a submissão da proposta de comunicação oral (painel). Nesse caso, precisa escrever um resumo para tal evento, seguindo as seguintes regras:

- Título do trabalho;
- Nome d@(s) autor@(s);
  - Titulação;
  - Instituição;
  - E-mail;
- Resumo (entre 200 e 300 palavras);
- Palavras-chave

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É importante destacar que os dois gêneros foram propostos para a produção do aluno sem a promoção de um contato prévio com exemplares de texto desse gênero, pois pensamos que, mesmo como pesquisadores em formação (ASSIS et al, 2017), procuramos colocar em evidência que esses estudantes já passaram pela graduação, que já é um espaço no qual eles já tiveram contato com os gêneros da atividade acadêmica, e, provavelmente, participaram de atividades nas quais esses gêneros circulam, por conta disso, já teriam tido um conhecimento prévio, mesmo que não sendo de produção, mas, pelo menos, de leitura desses gêneros.

Depois dessa primeira etapa da geração de dados, realizamos a segunda etapa, que se tratava da atividade de reescrita, com atividades centradas no processo, como forma de desencadear um processo de ensino e aprendizagem consciente. Embora Bronckart (2015) proponha uma separação entre a didática dos gêneros de textos contemplada nas sequências didáticas, que, segundo o autor, apresentam uma relativa rigidez, e a didática da escrita, pensamos que essas duas abordagens são complementares.

Diante dessa perspectiva, trabalhamos com a reescrita como uma nova geração de dados. Tendemos a perceber como o estudante realiza uma reflexão em torno dos elementos linguísticos para a construção da textualização do seu projeto de dizer. Nesse caso, vimos como o estudante evoca, além dos conhecimentos dos parâmetros da ação de linguagem, conhecimentos gramaticais na construção de seu texto para a ampliação dos acadêmicos, ou seja, os estudantes mobilizaram no seu texto os conhecimentos linguísticos que podem contribuir para a construção de um papel social em uma determinada atividade.

A partir do que foi explanado até aqui, temos os dados de escrita em duas situações distintas: uma inicial e outra final. Elas são importantes para percebermos a ampliação (ou não) dos acadêmicos e da aprendizagem da língua portuguesa. Assim, temos um texto inicial e o texto final (reescrito), ou seja, são textos nos quais os estudantes devem mobilizar os parâmetros de uma mesma ação de linguagem. Dessa forma, os estudantes precisam mobilizar esses mesmos parâmetros da situação anterior, nesse caso, esperamos, com mais propriedade para a escrita da versão final do texto.

Feitas essas considerações sobre a consigna da escrita e os gêneros, caracterizados e fundamentados no Capítulo 5, passemos, na próxima seção, para o modelo de aula interativa. Utilizamos esse modelo associado à sequência didática, considerando que este propõe um mecanismo mais geral da escrita e esta apresenta um refinamento de tratamento das categorias e das entradas no texto. Para nós são dois dispositivos que dialogam e podem contribuir para a intervenção de ensino e aprendizagem.

### **6.6.2 Aula sociointeracionista de produção de texto**

Seguindo a proposta de Leurquin (2014) – que se apoia nas reflexões de Cicurel (1991) – sobre a aula sociointeracionista de leitura, propomos algumas reflexões seminais sobre a aula de produção de textos. Seguimos as reflexões de acordo com a autora, mas com ênfase no contexto de produção e nos mecanismos de textualização. Essa proposta deve ainda ser melhorada, pois são necessárias várias reflexões no conjunto das atividades de ensino e aprendizagem de PLA em um contexto específico no qual atuamos – letramentos acadêmicos desses estudantes. É necessário, ainda, refletir sobre o valor que os elementos em destaque assumem no conjunto do texto e a influência deles em outros níveis do texto. Podemos sintetizar a proposta no Quadro 21, abaixo.

**Quadro 21** – Síntese da aula de escrita, considerando as dimensões do texto

Dimensão <sup>137</sup>	Contexto geral	Contexto acadêmico
Dimensão social – Contexto de situação	Compreensão do contexto de situação e do contexto de cultura nos quais o texto circula – esse momento propicia o encontro do estudante com uma situação ampla das atividades	Apresentação das atividades de escrita na esfera acadêmica voltada principalmente para as práticas sociais de escrita, como, os textos desde a apresentação

<sup>137</sup> É importante pontuar que esse quadro sintetiza a proposta de aula. As categorias de análise realizadas estão contempladas neste capítulo e no Capítulo 4, de caracterização dos gêneros.

Dimensão <sup>137</sup>	Contexto geral	Contexto acadêmico
	sociais que exigem a mobilização de conhecimentos sobre os gêneros que circulam nessas atividades.	do perfil (biodata) em vários contextos acadêmicos e atividades em geral a textos que semiotizam uma pesquisa (ReCO). Dessa forma, delimitam-se as atividades sociais, e os gêneros que dela fazem parte. E ainda mais, a diversidade de gênero de acordo com o agir linguageiro em determinada atividade.
Contexto de produção	Nessa etapa, há a necessidade de o estudante mobilizar os conhecimentos sobre um gênero específico para interagir imediatamente com os seus pares, refletindo sobre a situação de comunicação (BRONCKART; MACHADO, 2009).	No contexto de produção, mobilizado na consigna de escrita, o estudante é levado a compreender a funcionalidade dos gêneros de acordo com as práticas sociais nas quais estão inseridos. No texto do estudante, esse contexto fica evidente pelo papel social que ele assume de acordo com um determinado gênero, adaptando-o ao contexto enunciativo.
Dimensão organizacional <sup>138</sup>	Destacamos os vários elementos (semióticos, gráficos etc.) que contribuem para a organização do texto, tanto no nível macro quanto no nível micro, e da infraestrutura.  Além desses, os mecanismos de textualização <sup>139</sup> possibilitam a organização das informações e a forma como determinadas cadeias anafóricas são construídas nos textos.  A língua dispõe de recursos de introdução do tema e de como esse tema é organizado no texto e ao mesmo tempo retomado na	Destacamos, sobretudo, os mecanismos de realização textual responsáveis tanto pela organização do texto quanto pela marcação do gênero. O conhecimento das formas de planificar o texto incide diretamente sobre a organização do texto e também contribui para reconfigurar um gênero. Os conhecimentos sobre essas questões devem ser mobilizados pelos estudantes para, na escrita, juntamente com outros elementos, serem capazes de

<sup>138</sup> As demais dimensões ainda não foram contempladas, pois o foco no desenvolvimento do trabalho está voltado para a dimensão do contexto social e a dimensão organizacional. Mesmo assim, temos a consciência que os elementos de uma entrada são necessários a outras, pois eles não são superpostos, mas se imbricam na construção do texto.

<sup>139</sup> Sabemos da importância dos demais elementos que compõem esse nível, mas para o nosso objeto de estudo, eles não serão contemplados, dado a amplitude de um estudo que engloba todas as categorias teria.

Dimensão <sup>137</sup>	Contexto geral	Contexto acadêmico
	progressão. A configuração linguística que essas cadeias assumem está diretamente relacionada com o gênero que o estudante utiliza para agir verbalmente.	configurar os gêneros biodata e ReCO.
		Os elementos de conexão, que se encontram nesse mesmo nível, são apresentados como unidades capazes de encadear de maneira objetiva os temas relacionados às atividades acadêmicas e profissionais do produtor do texto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 21 sintetiza as dimensões do texto (as dimensões sociais e linguísticas já contempladas anteriormente), destacando os elementos que influenciam a organização textual. Foi elaborado a partir da proposta de Leurquin (2014) sobre as etapas de uma aula sociointeracionista de leitura, que adaptamos para a aula de escrita e, conseqüentemente, de ensino da gramática.

Além disso, destacamos as entradas do texto, sobretudo, pelo contexto de produção, destacando o papel social da instância de produção e pela dimensão organizacional – infraestrutura, conteúdo temático e discursivo e os mecanismos de textualização, que, em nossa análise, englobam várias categorias importantes da língua, para a construção de um texto. Esses elementos são os mecanismos de textualização: a coesão nominal (as anáforas) e organizadores textuais.

Diante desse contexto, fizemos opções por linhas teóricas que norteiam o nosso trabalho. A principal fonte é a didática das línguas, como proposta pelo grupo de Genebra, sob o aporte teórico do ISD, além das ampliações realizadas nos últimos anos, sobretudo no Brasil e em Portugal, por diversos pesquisadores.

### 6.6.3 Questionário

Elaboramos um questionário<sup>140</sup> (Apêndice A, p. 306) que foi aplicado aos estudantes que se candidataram a uma vaga do curso de PLA ofertado pelo GEPLA. A partir das respostas dos estudantes, tivemos uma visão geral, como já explicitado anteriormente, do perfil do nosso estudante, tanto no que diz respeito às questões mais gerais quanto às relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa. As respostas a esse questionário contribuíram, ainda, para redirecionar os objetivos do curso, reorganizar e editar o material didático, e, conseqüentemente, dar pistas para a formação de professores de PLA. Como no caso desse curso os objetivos e o público-alvo são muito específicos, editamos esse questionário com perguntas voltadas para informações sobre os letramentos acadêmicos dos estudantes. Além disso, as informações geradas a partir do questionário contribuíram para engendrar uma reflexão na análise sobre a escrita dos estudantes, considerando a representação que eles têm sobre essa prática.

Além do questionário, contamos também com a entrevista, para termos mais informações de como os estudantes realizaram suas intervenções nos textos e as dificuldades enfrentadas por eles.

### 6.6.4 A entrevista

Faz-se necessário apresentar as atividades voltadas para as reflexões que cabem nessa atividade. Esses instrumentos são de caráter secundário diante dos textos escritos, no entanto, tem-se feito uma base importante para sustentar as nossas análises, e durante o processo dessa análise para embasá-las. Por esse meio, podemos mobilizar operações psicológicas relacionadas aos saberes.

Moran (1973, p. 115) define o gênero entrevista como “uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação”, mas essa informação e o próprio gênero se diferencia de acordo com a atividade social no seio da qual ocorre, distinguindo, assim, jornalística e científica (ciências sociais). Assim, a entrevista nas ciências sociais se diferencia da entrevista no jornalismo, de acordo com a natureza da informação e do público ao qual se destina, pois, segundo Moran (1973, p. 115):

---

<sup>140</sup> O questionário é produzido em um formulário on-line do *Google Drive*. Fazemos isso para facilitar a coleta e a organização das respostas. Elas são aninhadas em um só documento e em gráficos.

A informação em ciências sociais enquadra-se num sistema metodológico, hipotético e verificador. A informação nos veículos de massa obedece às normas jornalísticas, e, muito frequentemente, tem um fim espetacular. A informação da entrevista científica deve, antes de tudo, interessar um pequeno grupo de pesquisadores. A informação da entrevista nos veículos de massa, interessar um vasto público.

É então no contexto científico que importa para nós pensar a entrevista, considerando o contexto e os objetivos para a realização dela. A afirmação do autor pauta, assim, a definição de um instrumento de pesquisa e, portanto, de geração de dados para a compreensão de diversos aspectos de acordo com a área disciplinar.

De acordo com Bulea e Bronckart (2017), a entrevista, apenas no campo das ciências sociais, recebe esse nome geral como um gênero que pressupõe, pelo menos, dois interlocutores capazes de interagir sob diferentes aspectos. A pesquisadora elenca quatro tipos de dispositivos de análise das práticas dos professores, a saber: entrevista de explicitação, instrução ao sócia, autoconfrontação e entrevista de pesquisa. O último tipo é o que nos interessa, uma vez que, de acordo com a autora, os usos atuais e objetivos da entrevista de pesquisa são múltiplos, sendo assim, um instrumento multifacetado para o pesquisador. Por essas características, é necessário que seja delimitada e objetivada dentro de cada pesquisa.

A nossa opção por entrevista – que, neste trabalho, tem características de uma interação didática situada – se justifica por ampliar a compreensão do processo de aprendizagem da escrita e os contextos de cada estudante. Dessa forma, a aprendizagem é vista como um processo que implica aspectos variados, ampliando, assim, o ângulo de abrangência dele (FLICK, 2008). Além disso, é um instrumento que possibilita a interação, não se baseando apenas em fatos internos ao estudante. Dessa forma, a entrevista é vista, ainda, nesta pesquisa, como instrumento complementar aos dispositivos didáticos, contribuindo para uma reflexão consciente dos estudantes. Nessa perspectiva, podemos pontuar que a nossa pesquisa trata dos letramentos acadêmicos por perspectivar diferentes ângulos do processo de ensino e aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas em momentos distintos para os dois gêneros. Para a biodata, ela foi realizada depois da primeira escrita. Dessa forma, serviu para dar um feedback individual aos estudantes da produção escrita deles. Então foi importante também para esclarecer questões ainda opacas sobre a produção desse gênero. Em relação ao ReCO, a entrevista aconteceu depois da escrita intermediária, quando foram pontuadas as questões relacionadas sobretudo da dimensão da organização do texto. Também foi dado o feedback de questões importantes relacionadas ao uso da língua portuguesa nesse gênero.

**Quadro 22** – Síntese dos instrumentos de geração de dados<sup>141</sup>

Instrumento	Objetivo
<b>Sequência didática dialogando com a aula interativa de produção de textos</b>	Promover o ensino regulado dos gêneros textuais Biodata e Resumo de comunicação para evento, ensejando o ensino e aprendizagem da produção escrita como um processo.
<b>Entrevista sobre as produções escritas</b>	Mobilizar os saberes para escrever os gêneros ensinados e compreender o processo de escrita dos estudantes, considerando o contexto sócio-histórico deles, o que contribui para esclarecer pontos sobre os comentários da correção realizada pelo professor.
<b>Questionários</b>	Levantar informações sobre o perfil social e linguístico dos estudantes, além do ponto de vista dos estudantes sobre a aprendizagem de português dentro do contexto do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir desse quadro metodológico descrito no percurso deste capítulo para a construção da nossa pesquisa, destacamos a importância dos instrumentos elaborados por nós, que interagem ora se constituindo como instrumento de geração de dados, ou seja, de pesquisa, ora como instrumento para o ensino e aprendizagem de línguas. Depois dessa descrição e consolidada a importância de cada um desses instrumentos, passamos a definir os procedimentos de análise de dados, destacando os instrumentos necessários para compreender o processo da análise relacionado aos nossos objetivos.

## 6.7 Procedimentos de análise dos dados

O nosso corpus de análise são os dados de escrita dos estudantes, já que os demais dados gerados, principalmente, por meio de entrevistas, são auxiliares à análise desses textos, ou seja, são utilizados para fundamentar o nosso dizer em relação à escrita dos estudantes. Além disso, é importante chamar a atenção, mais uma vez, que os textos de referência, também, são

<sup>141</sup> Além desses instrumentos, foram realizados grupos focais que têm por objetivo compreender como os estudantes percebem a aprendizagem da língua portuguesa em diferentes contextos de uso e a manipulação dessa língua nas situações das práticas sociais acadêmicas.

parte importante do nosso trabalho, tendo em vista que eles constituíram um corpus utilizado para elaborar o MDG, como descrito no Capítulo 4. Neste capítulo, nós caracterizamos o gênero e descrevemos com precisão as categorias que analisamos nos textos dos estudantes. Assim, neste momento, retomaremos em forma de síntese o plano de análise dos textos.

A análise dos dados da escrita foi realizada em dois momentos distintos, a partir do percurso didático: da produção inicial (PI) e da produção final (PF), a partir, portanto, das consignas dadas aos estudantes. Essas consignas das produções estão descritas nos Quadros 4 e 5 – considerando os dois gêneros.

Destacamos ainda, em relação à análise, que os mecanismos de realização textual da organização desses gêneros são diferentes, mesmo em se tratando do mesmo nível de caracterização deles, tendo em vista que a mobilização de determinados recursos é mais marcada em um gênero que em outro, como já discutimos no Capítulo 5.

Um novo momento de análise foi realizado quando da reescrita do texto inicial. Com essa análise, pretendemos perceber como os estudantes mobilizam os conhecimentos linguísticos, reflexivamente, para modificar e retomar uma situação de linguagem específica. Além disso, pudemos perceber o nível de desenvolvimento dos estudantes em uma prática situada de escrita para um saber fazer e um saber atuar (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1996).

A nossa análise foi pautada nos níveis textuais, como propõe Bronckart (2012) e, conseqüentemente, nos elementos linguísticos presentes em cada um deles. Em consonância com nossa proposta, também, tratamos como ponto importante, além da aprendizagem da textualidade mobilizada, os letramentos como uma prática social, como a implicação do conhecimento da língua para saber agir languageiramente. O aprendizado de uma língua implica em mobilizar a organização desses elementos em diferentes níveis, ou seja, um dado elemento pode exercer influência em níveis diferentes para a construção da textualidade.

Assim, apresentamos o seguinte quadro sintético para a análise dos nossos dados.



**Quadro 23** – Níveis de análise dos textos

Dimensão	Elementos de análise	Unidades linguístico/semióticas
Nível social - contexto de produção	Elementos do contexto de produção – quem escreve, para quem escreve, com que objetivo.	Elementos dêiticos, ou ausência deles, que marcam o papel social da instância de enunciação e os sintagmas nominais (inferenciais) que apontam para o gênero ou para a atividade. (Esses aspectos remetem para o nível enunciativo)
<b>Nível</b> organizacional	Organização temática e discursiva	Elementos linguísticos que implicam a semiotização dos tipos de discurso – tempos verbais, marcas de pessoa, marcadores de tempo – advérbios.
	Mecanismos de coesão nominal	Anáfora nominal e pronominal – responsáveis pela organização e progressão temática.
	Mecanismos de conexão	Organizadores textuais de diferentes categorias gramaticais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para nossas análises, pretendemos mostrar, primeiramente, a situação que apresenta cada uma dessas categorias, e que categorias de anáfora surgem nos textos de primeira escrita e de reescrita. Em um segundo momento, estabeleceremos uma discussão dos dados apresentados, fazendo uma relação entre os parâmetros de produção, as escolhas linguísticas em situação de aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional, e a implicação disso nos letramentos acadêmicos do estudante.

Essa análise poderá permitir perceber como os estudantes representam o seu agir em uma dada situação de linguagem. Além disso, podemos comparar o que o estudante se propõe a realizar no seu texto e o que de fato ele realmente fez.

Depois dessa última análise, propomos realizar uma triangulação com os resultados da análise desses dados. O fato de utilizarmos diferentes análises e dados poderá nos dar uma

visão mais ampla do processo de aprendizagem e da inserção do estudante nas práticas de letramentos acadêmicos em suas práticas sociais de atuação em seus cursos de pós-graduação.

**Quadro 24** – Síntese do percurso de análise dos dados

Gênero	Primeiro momento de análise	Segundo momento de análise	Terceiro momento de análise
<b>Biodata</b>  <b>ReCO</b>	<p>Descrever, a partir das produções escritas, os conhecimentos mobilizados e a mobilizar relacionados ao contexto de produção – papel social da instância de produção;</p> <p>Analisar, nas produções escritas, os recursos linguísticos mobilizados e a mobilizar relacionados à organização textual - mecanismos de textualização.</p>	<p>Refletir sobre os saberes mobilizados necessários para a produção dos gêneros utilizados no percurso didático.</p>	<p>Elencar os avanços em relação ao contexto de produção – o papel social constituído no texto.</p> <p>Elencar os avanços em relação ao gênero;</p> <p>Elencar os avanços quanto ao uso dos mecanismos de textualização – anáfora nominal e pronominal e organizadores textuais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir da primeira produção escrita do estudante, é realizada a análise do texto, levando em consideração, também, as representações desses alunos e dos saberes mobilizados. Em seguida, foram apresentadas as atividades montadas, de acordo com os elementos usados no início do texto. Posteriormente, foi possível verificar a notação de cada dimensão, que, para o nosso trabalho, está centrada no começo, pelo contexto de produção, e, logo depois, pelos mecanismos de textualização.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

“Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

Nos textos iniciais dos estudantes estrangeiros de PLA, é flagrante encontrar uma escrita bastante seminal de gêneros acadêmicos. Essa escrita, do nosso ponto de vista, está relacionada não só à limitação do conhecimento da língua portuguesa (gnosiológico), mas, também à limitação do uso dessa língua em atividades sociais determinadas (praxiológico). Assim, chamamos a atenção para o fato de terem sido produzidos por estudantes de mestrado e de doutorado, o que nos leva a refletir sobre a posição desses estudantes no quadro das atividades de pesquisa, engendrando, assim, uma perspectiva da aprendizagem sobre os usos da linguagem em práticas sociais de escrita.

Na análise que segue, refletimos sobre a relação entre os diferentes conhecimentos necessários – atividade, dos gêneros, da língua, para agir languageiramente em determinada atividade social, considerando o papel central da linguagem no desenvolvimento humano.

Para isso, na nossa análise, consideramos fatores relacionados à língua, aos textos, aos gêneros e ao contexto comunicativo dentro da atividade acadêmico-científica. A nossa perspectiva é considerar a aprendizagem como um processo, relacionando os conhecimentos de que os estudantes já dispõem para agir nessa atividade e a ampliação desses conhecimentos na situação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Para efeitos de análise, tratamos das Produções Iniciais (PI) e das Produções Finais (PF) dos estudantes estrangeiros, focalizando as dimensões sociais e composicionais dos gêneros. É importante destacar que entre essas duas produções houve a escrita de uma produção intermediária que não será analisada neste trabalho, mas que foi importante no processo de ensino e aprendizagem e para o resultado a que se chegou, à PF. Essa produção intermediária traz os avanços dos estudantes em relação, sobretudo, da ampliação dos saberes em relação ao contexto de produção e à mobilização de recursos linguísticos que engendram o papel social mobilizado no momento da produção. Dessa forma, esses avanços vão permanecer na última produção, o que, de certa forma, tornaria a análise com repetições desnecessárias, haja vista que esses aspectos são contemplados na PF. Na perspectiva de análise adotada neste trabalho, os

recursos linguísticos que explicitam a dimensão contextual cruzam, como já defendemos, com os recursos linguísticos da organização textual.

Além das PI e PF, focalizamos a entrevista, pois pensamos a produção como um processo e não como um produto materializado nas interações verbais entre professor e estudante. Essa entrevista assume papel importante na compreensão do processo de produção dos estudantes no contexto de letramentos acadêmicos. Por meio dela, pudemos ter acesso a informações que só a análise do texto do estudante não daria conta, o que pode gerar interpretações superficiais do processo da escrita. Dessa forma, as entrevistas evidenciam os saberes para escrever já mobilizados pelo estudante e os que puderam ser mobilizados no processo de ensino e aprendizagem. Essa interação é parte do processo de ensino e aprendizagem, na qual optamos por dar voz aos estudantes. Essa interação proporciona o posicionamento dos estudantes em relação ao processo de produção, sendo também, dentro da sequência didática, um instrumento de mediação e regulação (PARAHYBA; LEURQUIN, 2018).

À guisa de informação sobre a organização das análises, segue, de maneira simplificada, como procederemos:

**Figura 8 – Processo de análise**



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 7.1 Focalizando o processo de escrita do gênero biodata

Para efeitos de análise da primeira escrita, levamos em consideração a construção, as dimensões sociais e composicionais do texto. No processo da aprendizagem, consideramos, para efeitos da regulação do texto, não só as aulas e atividades propostas, mas, também, as interações didáticas situadas em momentos individuais professor-estudante. Essas interações também são consideradas no processo de análise, como destacamos na Figura 8, acima. No caso da biodata, essas intervenções foram realizadas depois da escrita do primeiro texto, como forma de compreender os conhecimentos mobilizados pelos estudantes e aqueles que ainda não foram apropriados pelo estudante. Além disso, outra regulação que nos chama a atenção (pelo menos parece ser no contexto de ensino e aprendizagem de adultos), é a influência dos textos de referência utilizados nas aulas, já analisados por nós no Capítulo 5, na escrita dos estudantes. Para nós, essa “regulação” desses textos de referência tem implicações importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da pessoa adulta e consciente, considerando o contato, como defendem Motta-Roth (2013) e Bronckart (1997), com participantes mais experientes – por meio de seus textos, essencial para a formação de acadêmicos novatos, ocasionando a ampliação dos letramentos acadêmicos.

Os textos que analisamos foram produzidos em sala de aula de acordo com as consignas de escrita proposta no percurso didático, já referida no capítulo da Metodologia na Seção 5.6 (ver Quadro 19 para biodata). Essa consigna teve por finalidade mobilizar no estudante os conhecimentos necessários para a escrita desse gênero – as representações sobre o contexto de produção, do gênero e do texto. Além de reportarmos para essa situação de escrita inicial, a análise dos textos fez, quando necessário, referência aos textos de referência. Esses textos foram utilizados na construção do percurso didático, como um MDG, durante as aulas. Assim, destacamos a funcionalidade deles como objeto de ensino e aprendizagem. Ao longo da análise, percebemos que esses textos, quando na situação de ensino e aprendizagem, pelo menos no nosso contexto de investigação, podem exercer um papel de regulador no processo de desenvolvimento da pessoa adulta.

A PI tem como finalidade, no processo de ensino e aprendizagem, analisar os conhecimentos que os estudantes conseguem mobilizar para a produção de um texto em uma determinada situação de comunicação, considerando os contextos mais amplos, ou seja, a atividade acadêmica. Ela constitui-se, assim, um parâmetro para o professor organizar o percurso didático. A PF se constitui o parâmetro em relação às atividades desenvolvidas e a ampliação dos saberes em relação à dimensão social e à dimensão organizacional do gênero,

implicando a ampliação do uso de recursos da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, dos letramentos acadêmicos.

Ainda em relação à seleção dos textos para a composição do nossos dados, embora no início do curso participassem cinco estudantes de pós-graduação e dois de graduação, uma das estudantes da pós-graduação participou apenas da primeira parte do curso, o qual compreende o processo de ensino e aprendizagem do gênero biodata, mas contabilizamos apenas os textos dos quatro estudantes que fizeram o curso completo.

Inicialmente, destacamos as condições de produção do texto em situação de ensino e aprendizagem<sup>142</sup> de PLA de estudantes estrangeiros de mestrado (primeiro ano). No contexto físico, eles são estudantes estrangeiros de diferentes países da América Latina. Já em uma perspectiva do contexto sociossubjetivo, eles são estudantes de PLA e almejam ampliar os conhecimentos de língua portuguesa para agir nas diferentes atividades nas quais estão envolvidos, sobretudo, nas atividades acadêmicas.

## **7.2 Explorando a PI da estudante Maria Silva<sup>143</sup>**

Como já foi dito, nesta pesquisa a PI da biodata foi realizada de acordo com a consigna descrita na metodologia, no Quadro 19. A estudante Maria Silva participou ativamente das aulas. Além disso, era uma estudante assídua nas aulas.

---

<sup>142</sup> Optamos por transcrever os textos dos estudantes pela clareza e facilitação da análise dos textos. É importante ainda pontuar que os textos manuscritos eram instrumentos de análise do professor para a produção do material didático. Além disso, as reflexões sobre a escrita foram sendo realizadas nesses instrumentos. Os estudantes tiveram acesso a esses textos no momento das interações e da reescrita dos textos.

<sup>143</sup> Em todos os textos dos estudantes que compõem nosso corpus de análise, criamos nomes fictícios para preservar a identidade deles.

#### Texto 4 – PI da estudante Maria

Diagrama de análise de texto com setas apontando para partes específicas do texto:

- Uma seta azul rotulada "Expor implicado" aponta para o primeiro parágrafo.
- Uma seta roxa rotulada "Narrar implicado" aponta para o segundo parágrafo.
- Uma seta cinza rotulada "Expor implicado" aponta para o terceiro parágrafo.

O texto analisado é o seguinte:

Eu sou Maria Silva, de nacionalidade colombiana. Eu sou Bióloga formada na Universidade do Cauca, na cidade de Popaván, no Colombia.

Eu estudei na área de fisiologia, *eu trabalho* cão animais ponsnhosos, especialmente cão veneno das cobras venenosas.

Eu terminei minha formação como bióloga o dia nove de dicembro de 2016.

*Agora estou fazendo* o curso de mestrado no ciências farmacêuticas na universidade federal do Ceará na cidade de Fortaleza, no estado de Ceará, Brasil.

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPLA.

Primeiramente, destacamos que questões relacionadas, sobretudo, às convenções da escrita não foram o foco do nosso trabalho. No entanto, ao longo do desenvolvimento das aulas e das atividades de reescrita, essas questões vão sendo tratadas. Essas questões, também, perpassam as aulas por parte do aluno, pois no processo de correção e avaliação dos textos, assim como durante as interações em sala de aula, eles lançam questionamentos sobre elas, o que confirma as reais necessidades dos estudantes. Na PI, há problemas, sobretudo, na ortografia das palavras: *animales ponsnhosos*, *cão*, *dicembro*, *ciudade*, que parecem estar escritas em língua espanhola (língua materna da estudante).

Em relação à composição, ao aspecto da disposição gráfica, esse texto está dividido em parágrafos curtos, nos quais figuram informações pouco encadeadas, o que deixa o texto fragmentado. Essa configuração não corresponde à estruturação do gênero biodata, considerando que os textos de referência analisados são gerados em monobloco e não divididos em parágrafos. Essa questão coloca em evidência que a estudante ainda não domina a escrita desse gênero de texto.

Dito isto, passamos à análise do texto, focalizando o contexto de produção. Tratamos da dimensão social, tendo em vista ser relevante e definitiva para a análise de outros ângulos e a configuração linguística que o texto, ao longo do processo de produção, assume. Se levamos em conta a forma que a estudante textualizou, podemos ver que ela mobiliza conhecimentos da atividade, da língua e da cognição – para a construção desse texto, sem consulta prévia a outros textos do gênero. Tais conhecimentos são importantes, pois mostram que a atividade na qual o estudante está inserido desempenha papel central na construção de

representações sócio-históricas deles para apropriar-se dos papéis sociais e assim agir de acordo com essas atividades em que se envolvem ao longo da vida.

Além disso, pontuamos em relação ao contexto de produção, mais especificamente, o papel social que a instância de produção deve mobilizar no texto que produz. Para isso, é necessário ter definido a atividade na qual se inscreve no momento da produção, esse papel pode ser marcado linguisticamente de acordo com a representação que ela tem de tal papel. Isso implica nas escolhas que a estudante faz durante a produção do texto. Nesse texto, há uma forte implicação da estudante semiotizada por meio de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular, como *eu*, ou seja, dêiticos, pronomes possessivos de primeira pessoa, como *minha*, e as marcas da desinência número-pessoal, das formas verbais, *sou*, *estudeu*, para marcar o posicionamento enunciativo. Essas marcas de primeira pessoa do singular caracterizam uma forte implicação da instância, associada a outros elementos do texto-conteúdo temático, o que contribui para inferirmos que o papel social parece ainda não ter sido apropriado pela estudante. Os recursos da língua usados pela estudante engendram uma subjetividade na construção do papel social, distanciando-se da atividade acadêmica/profissional.

Além dessas marcas linguísticas, o conteúdo temático mobilizado na construção do perfil da pessoa biodatada, também, traz implicações para a configuração desse gênero. Algumas questões destacadas pela estudante deixam inferir que ela conhece parcialmente o gênero, pois destaca, na sua primeira versão do texto, informações relacionadas à atividade social onde esse gênero pode ser produzido (produção) e consumido (leitura), ou seja, em contextos acadêmicos e profissionais, considerando que as ações realizadas estão em desenvolvimento ou não. No entanto, outras informações semiotizadas em relação à vida da estudante pesquisadora não são relevantes, a priori, nesse gênero de texto. Entre essas informações, destacamos a nacionalidade da estudante – *de nacionalidade colombiana*, revelando mais uma vez que a estudante se implica fortemente no texto escrito.

Do ângulo dos aspectos composicionais, referido no Capítulo 5, destacamos a organização do gênero biodata. Nesse caso, como já realizado com os textos de referência, consideramos a organização discursiva para dar conta da organização do gênero. Assim, o texto apresenta um expor com forte implicação (como já referido pela presença de dêiticos e nomes próprios) ao fazer referência aos fatos da sua vida não só acadêmica, mas também pessoal, como já pontuado anteriormente. É composto, como mostra o texto 1, de blocos de discursos da ordem do expor e da ordem do narrar, sendo o primeiro predominante no texto. A ordem do expor se apresenta com o uso do presente do indicativo menos dêitico *sou*. Na sequência, há a ruptura com esse presente, pela organização do discurso da ordem do narrar, marcado pelo



pretérito perfeito – *estudeu*<sup>144</sup>, *terminei*. Em seguida, há a presença de um expor mais conjunto à situação de enunciação, sobretudo pela presença do advérbio *agora*<sup>145</sup>.

Além disso, esse expor é marcado pela presença de dêiticos de pessoa, apontando para a instância de produção. Essa marcação evidencia o nível de implicação do contexto imediato de produção, de acordo com a representação da estudante. Podemos, a partir disso, inferir que a estudante não mobiliza a representação de um papel social, ainda em construção, de profissional e pesquisador para produzir o gênero biodata.

O outro ângulo da nossa análise está relacionado aos organizadores textuais. Veremos adiante que esses elementos dentro da biodata apresentam particularidades que podem ser consideradas como marcadores de gênero pela forma como são mobilizados em decorrência do gênero. O texto apresenta a organização geral por meio de parágrafos justapostos sem o uso canônico das marcas linguísticas de organização textual. Essa questão está relacionada às representações sociossubjetivas da instância de produção que mobiliza para semiotizar o perfil dela e os conhecimentos dos recursos linguísticos da língua portuguesa. Além disso, podemos afirmar ainda que a estudante faz uso de pontos-finais como forma de segmentar o texto em blocos para tratar das especificidades das atividades desenvolvidas por ela e de sua formação no campo acadêmico, sobretudo.

Outro ponto importante da organização do texto e que nos chama a atenção está relacionado com o uso dos tempos verbais. A estudante mobiliza os tempos presente e pretérito perfeito. No entanto, há o conhecimento da forma linguística associado a uma situação de produção, mas o modo como a estudante utiliza esses recursos pouco contribui para a organização em blocos temáticos do texto e para a progressão do conteúdo temático. Dessa forma, a estudante utiliza o presente no segmento temático inicial relacionado a uma representação pessoal – *eu sou Maria Silva, de nacionalidade Colombiana*, seguida da formação acadêmica, que se torna a identidade do estudante nesse campo de atividade – *Eu sou Bióloga*. Depois desses segmentos, a estudante apresenta um bloco textual sobre a área de atividade específica, utilizando dois tempos verbais no mesmo bloco temático – “Eu *estudeu* na área de fisiologia, eu *trabalho* com animais venenosos, especialmente com veneno das cobras venenosas”. Em seguida, a estudante utiliza o tempo verbal pretérito perfeito: “Eu *terminei*” e

---

<sup>144</sup> Consideramos essa forma como pretérito perfeito, tendo em vista que aprendentes de português que têm como primeira língua o espanhol trocam a forma “ei” pela forma “eu”.

<sup>145</sup> Neves (2011, 2018) apresenta as acepções do advérbio agora. A autora defende que não exprime momento ou período fisicamente delimitado. No caso do agora, a extensão pode ser mínima (pontual), significando neste momento, assim como a extensão pode ser maior ou menor, incluindo passado, presente e futuro. No texto da estudante, a acepção é de um tempo que inclui o momento de fala e o futuro.

volta a usar o tempo presente: “eu trabalho”. Isso implica em problemas com a organização e a progressão do texto, assim como para o plano do texto em nível macro, se levarmos em consideração os textos de referência como protótipo do gênero biodata, em que se apresenta três blocos de textos, relacionados a conteúdos temáticos específicos.

Ainda em relação aos organizadores textuais, chamamos a atenção para o uso do advérbio dêitico **agora**, que implica em um uso no qual a estudante está colada à situação de enunciação, implicando um momento atual desempenhado por essa forma. Ele também estabelece uma organização no nível macro do texto, considerando que ele divide o texto em dois blocos, orientado pela organização temporal, deixando esse segundo mais marcado.

Além disso, destacamos ainda os elementos dos mecanismos de textualização responsáveis pela organização do texto. Primeiro destacamos os mecanismos de coesão nominal para a construção discursiva de um objeto. Nesse nível do texto, destacamos como a forma de enunciação e o papel social que a estudante mobiliza para a escrita do texto têm implicações para a construção do perfil do pesquisador. Assim, a estudante introduz um elemento fonte de significação como o nome próprio: *Maria Silva*, que não é mais retomado ao longo do texto, pois a implicação da instância faz com que não se estabeleça essa retomada. Dessa forma, o que podemos destacar é o uso do pronome de primeira pessoa do singular – *eu* –, como um dêitico que remete para o contexto extralinguístico, ou seja, apontando diretamente para a interação verbal. Há ainda no texto repetições que, no caso desse gênero, são problemáticas, levando em consideração a função desse gênero e a objetividade sob a qual é produzido, pois tem como finalidade apresentar um perfil profissional/acadêmico sucintamente.

Mais uma vez, enfatizamos, a partir das análises realizadas, que saber as formas linguísticas não é suficiente para a comunicação em uma língua estrangeira. É necessário saber a funcionalidade dessas formas dentro de um gênero e mais especificamente de uma atividade de linguagem.

Embora tenhamos destacado essas questões relacionadas à escrita da estudante, duas reflexões são necessárias: primeiro, por ser uma estudante adulta, mesmo que seja estrangeira, traz conhecimentos sobre o uso da língua e das atividades sociais; segundo, essa estudante, por estar em processo de formação, ou seja, em processo de aprendizagem dos conhecimentos necessários para a produção de textos que circulam nas atividades acadêmicas/científicas.

Assim, podemos refletir sobre a necessidade de atrelar o ensino da língua às atividades sociais, já que os papéis sociais que assumimos em um determinado espaço de tempo dentro dessas atividades não são apreendidos sem mediação, seja ela explícita, como acontece

em sala de aula, seja implicitamente, de maneira um pouco intuitiva, quando participamos das várias atividades sociais. Destacamos ainda que a estudante parece conhecer as formas linguísticas quando as utiliza no texto; no entanto, a relação que se faz necessária entre essas formas e o gênero, dentro de uma prática social, é que precisa mobilizar essas questões.

### ***7.2.1 Síntese da análise da PI do gênero biodata da estudante Maria Silva***

Destacamos, nesse momento inicial da nossa análise, os problemas de usos dos elementos linguísticos na PI do gênero biodata. Se pensarmos esses elementos linguísticos atrelados à funcionalidade deles, podemos perceber que o texto ainda não se configura, de acordo com a caracterização já feita (ver Capítulo 5, Seção 5.1) dos textos de referência, como uma biodata. Diante disso, é necessário destacarmos que o uso da língua, juntamente com aspectos contextuais, configura um determinado gênero.

Para a compreensão de alguns aspectos tratados na PI da estudante, passamos a considerar os saberes necessários para a escrita e como eles são mobilizados pela estudante.

### ***7.2.2 Focalizando a entrevista***

Como destacamos no início deste capítulo, pontuamos na nossa análise a mediação entre o professor e o estudante, contemplando questões relacionadas à dimensão social do texto e, conseqüentemente, de questões relacionadas ao uso de elementos linguísticos pertinentes para o processo de escrita do texto. Assim, procuramos a construção, na interação, de capacidades que emergem na conjunção da voz da estudante e da professora.

Os excertos de entrevistas colocados aqui tinham como tema o gênero de texto biodata e os conhecimentos dos estudantes sobre esse gênero tanto dos aspectos contextuais quanto dos aspectos linguísticos. Em todas elas, apresentamos o que sobressai, especialmente na voz dos estudantes, sobre o processo da escrita contemplado no curso.

**Excerto 1** – Entrevista com a estudante Maria Silva

Maria: Po::r (+) Um científico. **Por conhecer a biodata da pessoa (+) da sua formação acadêmica, da sua área de interesse** ((movimenta as mãos)) as/ su/ *su* fonte de trabalho.

Prof<sup>a</sup>: Isso. Muito bem. É:: (+++). Quando/ você já leu biodata? Além das que você já viu durante o curso/ você já **leu alguma biodata?**

Maria: É: eu **leio a biodata** do meu professor, da: professora Eulália, na classe passada.

Prof<sup>a</sup>: Sim. Aham.

Prof<sup>a</sup>: Mas/ mas fora dessa situação da sala de aula. **Em outro contexto** ((movimenta as mãos)) você leu?

Maria: Sim, **dos meus professores (+) quando eu me inscrevi na universidade/** eu conheci a biodata da/ sim/

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPLA.

O Excerto 1, destacado acima, representa a interação entre o professor e a estudante realizada em momento individual para tratar dos *feedbacks* da professora em relação ao primeiro texto escrito. Nesse caso, destacamos os saberes necessários no processo da escrita que contribuem para o aprendizado. Esses primeiros conhecimentos estão implicados na escrita do texto, os saberes para a escrita<sup>146</sup> envolvem a reflexão sobre a dimensão social da escrita, sobretudo, do papel social que a estudante deve assumir para escrever esse texto. Nessa interação, construída dialogicamente entre estudante e professora, destacamos os saberes sobre a situação de produção – *quando me inscrevi na universidade*, ou seja, saberes sobre a atividade na qual deve estar envolvido; sobre o conteúdo temático – sua formação acadêmica, o que representa os saberes já acumulados pelos estudantes, o que está relacionado às capacidades cognitivas (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010). Essas questões perpassam, assim, os conhecimentos sobre a atividade na qual a estudante provavelmente deverá estar inserida. Essas questões tratadas na mediação implicaram na reconfiguração do texto reescrito, como veremos mais adiante.

Há ainda a mobilização dos conhecimentos sobre o gênero – *já leu uma biodata*. Além desses saberes, a mediação, também, contribuiu para a mobilização de saberes sobre a língua e a implicação deles na reconfiguração dos saberes da estudante para a reescrita do texto.

<sup>146</sup> As questões teóricas relativas aos saberes serão desenvolvidas depois, mas seminalmente destacamos os contributos desenvolvidos por Leurquin (2019) em relação aos saberes para ensinar e os saberes a ensinar. Além dessa referência, pautamos-nos no trabalho de Leurquin et al. (2019), para tratar dos saberes para escrever.

**Excerto 2** – Entrevista com a estudante Maria Silva

Profª: É (+) outra coisa que você percebeu/ você usa o quê aqui? ((aponta para o texto)) **A primeira?**

Maria: É::

Profª: Pessoa. (+) E na biodata que você leu na aula passada/ geralmente ela vem em **que pessoa?**

Maria: Eu não lembro.

Profª: Por exemplo, você diz assim EU sou/ isso aqui é o quê? Primeira (+) pessoa

Maria: **A primeira pessoa.**

Profª: E as biodatas que você leu?

Maria: o/ não **são na primeira pessoa.**

Profª: **Terceira pessoa.**

Maria: [ **terceira pessoa.**

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPLA.

No Excerto 2, destacamos os saberes mobilizados, na mediação, sobre a língua e a importância deles no contexto de ensino e aprendizagem para a construção de um determinado gênero. Como saber-escrever inclui os conhecimentos linguísticos, o ensino explícito da língua – *que pessoa, a primeira pessoa*, revela a relação que se estabelece entre gênero e a língua – *e as biodatas que você leu?* Esses saberes sobre a língua revelam também uma aprendizagem consciente em relação ao uso de determinados recursos linguísticos, fazendo emergir a representação do papel social em uma atividade situada. Essa mediação está assim relacionada à Zona de Desenvolvimento Proximal, como pontua Vigotski (1989).

A seguir, analisamos as PF da estudante Maria, fazendo sobressair os saberes evidenciados nessa mediação.

### **7.2.3 Análise da PF do gênero biodata da estudante Maria Silva**

Depois dessas considerações sobre a primeira escrita da estudante, vamos passar para a análise da PF. Precisamos lembrar que entre a PI e a PF, os estudantes realizaram uma produção intermediária.

**Texto 5** – PF da estudante Maria Silva

**Maria Silva**

**mestranda** en ciências farmacêuticas na Universidade Federal do Ceará, Bolsista pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O graduou-se Bióloga (2009) pela Universidade del Cauca do Colombia.

**Atualmente** O faz parte do grupo de Investigaciones Herpetológicas y Toxinológicas (GIHT). Sua área de pesquisa é avaliação do efeitos causado pelos venenos das cobras no músculo cardíaco.

Expor implicação menos marcada

Expor implicação menos marcada

Narrar implicação menos marcada

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPLA.

É necessário pontuarmos que a PF da estudante é resultado de um processo – o que não quer dizer que a aprendizagem tem um ponto-final, ou seja, há sempre questões relevantes que podem ser retomadas em um processo contínuo do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa. Assim, o processo de aprendizagem é contínuo, sobretudo na condição de pesquisadores em formação, como é o caso dos estudantes implicados nesta pesquisa. Dessa forma, esse percurso foi construído de acordo com as especificidades do grupo de estudantes. Nesse processo, entre a PI e a PF, com o percurso didático, foram desenvolvidas atividades de acordo com as dimensões do texto, focalizando os elementos linguísticos que podem contribuir para a construção do gênero como uma configuração importante no processo de ensino e aprendizagem de PLA.

Na PF, a organização e “higienização” são manifestadas na disposição gráfica do texto. Assim, o texto não apresenta parágrafos, ou seja, o texto é construído em um monobloco. Essa reorganização parece ser resultado do contato da estudante, não só com as atividades, mas também com os textos de referência pertencentes a esse gênero.

Destacamos inicialmente nessa PF os aspectos linguísticos que mostram a mobilização de conhecimentos relacionados ao contexto de produção. Como temos destacado o processo como um recurso essencial para a aprendizagem da língua, há no texto marcas linguísticas que concorrem diretamente para a construção de um papel social da instância de produção. Na PF, temos a presença de verbos da terceira pessoa do singular, como: **graduou-**

**se, faz.** Ainda nesse nível, destacamos a ausência de pronomes dêiticos de primeira pessoa, sendo estes substituídos por uma forma elíptica de terceira pessoa, que tem importância não apenas na organização enunciativa, mas, como veremos mais adiante, na organização da coesão nominal. A presença desses recursos concorre para pensar no processo de aprendizagem quando da mobilização de conhecimentos sobre os aspectos contextuais. Eles contribuem para a aprendizagem dos usos de elementos linguísticos. O uso desses recursos linguísticos está também relacionado ao efeito de objetividade imputado à atividade acadêmico-científica.

Associado aos elementos dos mecanismos de enunciação, como visto antes, apontamos também a semiotização de um conteúdo temático relacionado ao gênero em questão. Essa semiotização está relacionada às questões ligadas à atuação e formação acadêmico-científica e profissional, contribuindo para construir o perfil da pessoa biodatada. Assim, na reconfiguração do conteúdo temático, as questões relacionadas ao perfil pessoal não estão mais presentes.

Como já pontuado, na análise da PI, destacamos os elementos que implicam na organização do texto, desde o nível macro ao microtextual. Naquela análise, destacamos que a estudante faz uso de unidades linguísticas que colaboram para a organização do texto. Apontamos ainda a organização discursiva que faz emergir o papel social já pontuado acima. Além disso, a mobilização dos recursos linguísticos caracteriza a reconfiguração discursiva, como destacada no Texto 2. Essa configuração segue, ainda, a configuração do texto de referência utilizado no percurso das aulas. Além disso, essa organização discursiva, a partir da representação do perfil da estudante, traz um nível de implicação, menos colada à situação imediata da situação de produção, como vimos na PI, o que caracteriza um discurso da ordem do expor e do narrar com fraca implicação. As marcas de implicação agora estão a cargo da presença de nomes próprios *Maria Silva e Universidade Federal do Ceará*. Assim, podemos inferir que a estudante amplia a representação do contexto de produção para escrever seu texto, implicando na importância de considerar a atividade na qual o texto estaria inserido.

Ainda em relação aos organizadores textuais, destacamos a função do advérbio *atualmente*<sup>147</sup>, que exerce uma função de dividir o texto em dois blocos discursivo-temáticos. Em um primeiro bloco do texto, há a caracterização da pessoa biodatada por meio da unidade

---

<sup>147</sup> Uma questão que é importante ser notada em relação aos advérbios de marcação temporal – **agora** e **atualmente**. De acordo com Neves (2018), eles não exprimem momentos ou períodos fisicamente delimitados. O *agora* pode ter uma extensão variada de tempo pontual ou com extensão maior, abrangendo o passado e o futuro e, conseqüentemente, o momento da fala. No entanto, no caso da biodata, a preferência é pelo uso do *atualmente*, como destacamos no Capítulo 4. Além disso, essa forma parece ter uma aceção mais pontual, enquanto o *atualmente*, embora dêitico, parece menos conjunto à situação de enunciação.

lexical **mestrando**, que funciona, nesse caso, como um adjetivo. Essa forma caracteriza também um processo em andamento, ou seja, a atividade que a estudante está exercendo no momento da produção do texto. Nesse caso, é importante pontuar que o texto da estudante se distancia do texto de referência, pois ao convocar a atividade, há de um lado, um pesquisador experiente<sup>148</sup> e do outro, um pesquisador em formação, o que implica na mobilização de recursos diferentes da língua. Em seguida, há a mobilização do tempo passado, destacando as atividades, que para a estudante são importantes na construção do perfil acadêmico, realizadas.

No segundo bloco discursivo-temático, a estudante utiliza o presente do indicativo tendencialmente dêitico, conjugado à presença do advérbio *atualmente*. Nesse caso, o terceiro bloco funciona como o fechamento do texto – as áreas de interesse. Essa temática é semiotizada por uma construção diferente dos períodos anteriores, pois o sujeito não é uma elipse, mas um SN: *Sua área de pesquisa* que também retoma a pessoa biotada.

Atrelada aos tempos verbais e blocos de conteúdo temático, podemos destacar ainda a pontuação, que contribui para a organização no nível microtextual. É importante destacar que a estudante, nesse nível, não faz uso de organizadores textuais canônicos, como acontece nos textos de referência, sobretudo a unidade linguística “e” (ver o Capítulo 5).

Em relação à coesão nominal, na PF, podemos destacar os avanços que a estudante realiza. Como indicamos mais acima, quando estávamos tratando das mudanças que a estudante consegue realizar no texto, fica explícito que ela se apropria do papel social de pesquisadora, o que acarreta mudanças significativas. Essa mudança gera, por exemplo, implicações na constituição de uma cadeia anafórica e das formas de retomada dentro do texto. Essas retomadas são de uma unidade fonte de significação que é a pessoa biotada – Maria Silva. Essas anáforas são realizadas por meio de elipses do sujeito (sujeito nulo) em cada bloco de texto, percorrendo, dessa maneira, todo o texto. Ainda em relação à anáfora, destacamos a retomada da unidade fonte Maria Silva pelo pronome possessivo *sua*: *Maria Silva* → *sua área*. Essa cadeia anafórica, também, estabelece funções na organização do texto. Há uma ruptura da caracterização do perfil e retomada da pessoa por outro ângulo. Essas peculiaridades da biodata mostram como a funcionalidade dos recursos linguísticos deve ser apropriada pelo estudante, pois contribui para situá-lo em uma atividade social, de acordo com o papel social que deve exercer nela.

---

<sup>148</sup> Sobre essa questão, há uma discussão relevante realizada por Assis et al. (2017).



Um aspecto importante de ser pontuado está relacionado com a semântica dos verbos utilizados. Na PF, a estudante utiliza verbos relacionados ao agir em uma atividade específica acadêmica, assim, temos: **Graduou-se**, e também o verbo **faz**.

#### ***7.2.4 Síntese da análise da PF da estudante Maria Silva***

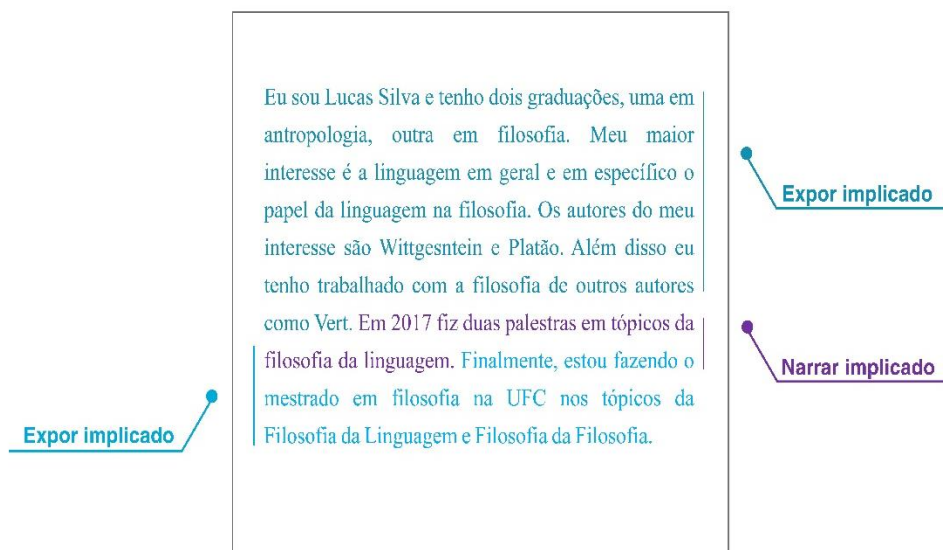
Para nós a importância de perceber o processo está, sobretudo, nos avanços verificados entre a PI e a PF. E nesse percurso, a aprendizagem está relacionada não só com o uso dos recursos linguísticos em língua portuguesa, mas também com a mobilização desses recursos para a ampliação dos letramentos acadêmicos. Assim, essa ampliação se desenvolve a partir da aprendizagem da língua em uso em atividades específicas favorecidas na e pela linguagem, como defende Bronckart (2012).

Dessa forma, a reorganização, pelo estudante, das formas de colocar a língua em funcionamento, permite reconfigurar o texto de acordo com os objetivos comunicativos em uma determinada atividade de linguagem. É essa reconfiguração do texto que podemos acompanhar na análise do PF da estudante.

#### **7.3 Explorando a PI do gênero biodata do estudante Lucas Silva**

O estudante Lucas Silva participou da maioria das aulas, no entanto saiu, algumas vezes, antes do término das aulas. Mesmo assim, participava ativamente das aulas.

### Texto 6 – PI do estudante Lucas Silva



Fonte: acervo do Grupo GEPLA.

A PI do estudante Lucas Silva apresenta alguns problemas com a escrita, como na palavra *travalhado*, a troca do B pelo V, como é de se esperar em estudantes hispanofalantes de português, e problema de concordância de gênero no numeral dois, o qual seria necessário concordar com o substantivo *graduação*. Sublinhamos que embora essas questões não tenham sido de imediato o foco do nosso trabalho, elas perpassam as aulas e se constituem, no processo de ensino e aprendizagem, questões importantes para os estudantes. Assim, elas são consideradas ao longo das aulas.

Primeiramente, apontamos os aspectos da organização geral do texto. Está organizado em um monobloco, ou seja, não está organizado em parágrafos. Essa organização do texto está de acordo com o gênero biodata, como já verificado no estudo dos textos de referência. No entanto, não podemos ainda afirmar que isso está relacionado ao conhecimento do gênero ou se o estudante não fez uma reflexão sobre organizar o texto em parágrafos ou não.

Quanto aos mecanismos que, para nós, fazem emergir o papel social, a instância de produção está colada à situação de produção. A presença, repetidas vezes, de pronomes dêiticos: *eu*, os pronomes possessivos de primeira pessoa – *meu/minha* estão relacionados a forte implicação da instância de produção. Nesse caso, esses recursos fazem com que o texto escrito pelo estudante se distancie do gênero biodata. Já em relação ao conteúdo temático do texto, este está nos limites do que é permitido ser veiculado no gênero biodata. Assim, parece que o

estudante mobiliza um papel social duplo, o que ainda precisa ser estabelecido dentro dos limites permitidos pelo gênero.

Quanto à dimensão composicional, há a presença de discursos da ordem do narrar e da ordem do expor, com forte implicação da instância de produção, revelando o posicionamento enunciativo dessa instância, o que parece, de acordo com as análises realizadas nos textos de referência, não ser parâmetro do gênero biodata. O discurso da ordem do expor é predominante no texto, sendo por meio deste que a instância abre (introdução) e fecha o texto (conclusão). Essa abertura do primeiro bloco como uma apresentação da pessoa está atrelada à presença do presente do indicativo tendencialmente gnômico. Já o fechamento do texto traz um presente tendencialmente dêitico equacionado ao valor do advérbio *finalmente*. Em relação ao bloco de discurso da ordem do narrar (segundo bloco) é marcado pelo pretérito perfeito simples, conjugado pelo marcador temporal – *em 2017*. Esse marcador exerce a função de, no plano organizacional, fazer a ruptura com o bloco textual anterior e marcar um acontecimento (ação) considerada importante pela instância de produção na constituição de seu perfil.

Destaca-se nesse texto ainda o aspecto relacionado ao conteúdo temático, o que nos permite inferir que o estudante tem representações sobre que temas devem ser mobilizados dentro desse gênero. Nele, destacam-se conteúdos voltados para a semiotização do perfil acadêmico do estudante, o que de certa maneira contribui para a construção do papel social que ele mobilizou no momento da produção do texto. Se por um lado, esse conteúdo é um guia para manter essa questão do papel social, por outro, esse papel social ainda não está devidamente estabilizado, dada a forte implicação por meio do uso de pronome de primeira pessoa das formas pronominais e das desinências do verbo, como a repetição ao longo do texto de pronomes dêíticos: *eu*, e pronomes possessivos: *meu*. Essas questões perpassam no momento dessa primeira escrita o dúbio estatuto sociosubjetivo – primeiro como estudante de PLA em uma sala de aula que precisa demonstrar seus conhecimentos dessa língua, e segundo, a representação que o estudante deve mobilizar a partir da consigna de escrita que traz a proposição, pelo menos parcial, de escrita situada – um pesquisador/profissional/estudante.

Outro aspecto ainda que sobressai na PI tem a ver com os organizadores textuais canônicos utilizados nesses textos. Podemos inferir que o estudante tenta mobilizar organizadores textuais da língua portuguesa como forma de concorrer para a atividade de textualização desses textos. No entanto, esses organizadores textuais dentro da biodata são de número bastante reduzido, como pudemos já constatar na caracterização e construção do MDG. Podemos então destacar o uso da forma *e* com valor de aditivo que assume uma função na composição e estruturação do texto no nível meso e está relacionada às construções sintáticas.

Além da forma<sup>149</sup> *e*, utilizada adequadamente ao longo do texto, o estudante utiliza a forma *além disso*, para estabelecer uma relação de continuidade do que está textualizando. No entanto, há questões de duas ordens a serem consideradas, primeiro, pela natureza compacta que o conteúdo veiculado na biodata apresenta, a organização textual tende a ser mais direta, convocando outros mecanismos de organização do conteúdo que assumem um papel importante nesse gênero (por exemplo, os tipos de discurso). A segunda questão está relacionada à função anafórica que o organizador textual tem no texto (COUTINHO, 2004a; NEVES, 2018), pois o *disso* está retomando autores, quando deveria ter sido utilizada a forma *desses*.

Por último, destacamos, ainda, o organizador textual *Finalmente*, que é classificado por Adam (2011) como um organizador de integração linear. Nessa biodata, esse organizador assume a função de segmentar o texto, seguindo uma perspectiva de um relato da vida do estudante, equacionado aos verbos de ação no decorrer de sua vida. No entanto, como organizador textual, essa forma linguística, geralmente, é utilizada com a mobilização de outros recursos que abrem uma série, com, por exemplo, *primeiramente*, com elementos de sua continuidade, *em seguida*, e com elementos de fechamento, *finalmente*. Mas isso não é regra, tendo em vista que os gêneros podem mobilizar recursos variados e a dinâmica desses recursos pode estar ligada aos efeitos de sentido que a instância de produção pretende. Como em um texto da atividade artística/literária ou até mesmo diversos gêneros, essa forma assume diversas acepções, sendo ou não acompanhada de uma sequência. No caso do estudante, essa questão pode estar, embora seja outro gênero, relacionada à área disciplinar dele, a filosofia, como já destacamos no Capítulo 5. Pois na organização dos textos da filosofia, é marcante o uso desses mecanismos de organização textual, sobretudo para descrever a forma de fazer pesquisa nessa área.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, podemos destacar que, em decorrência das escolhas da instância de produção relacionada a sua implicação, o uso de pronomes dêiticos de pessoa remete diretamente para a situação de enunciação – *eu* e *elipses da forma pronominal*. Dessa forma, não há a construção de uma cadeia anafórica que retoma unidade fonte de significação dentro do texto, como é realizado nos textos de referência, mas aponta para a instância de enunciação. Mas há outras cadeias, como a introduzida pelo SN *duas graduações* que depois é retomada parcialmente pelas unidades linguísticas, **uma em** e **outra em**. Essa construção anafórica é problemática, tendo em vista que torna o texto mais prolixo,

---

<sup>149</sup> Rosa *et al.* (2018) utilizam a terminologia “forma” por considerarem que o **e** exerce várias funções no texto, não se restringindo apenas à função de enumerar objetos do discurso, como é proposto na maioria dos manuais (gramáticas) que dela tratam.

não condizendo com a organização do gênero biodata. O que implica que algumas formas de construir a coesão e conseqüentemente as retomadas estão relacionadas ao gênero. Este funciona, assim, como regulador da dinâmica da língua. Ainda nessa seara, podemos inferir que, como um caso bastante específico, a forma de textualizar do estudante está ligada à cultura disciplinar da área dele, a Filosofia.

### ***7.3.1 Sínteses da PI do gênero biodata do estudante Lucas Silva***

Ao pensarmos sobre as questões que sobressaem na análise da PI, tratamos do que seja ainda necessário ao estudante para organizar seu texto para além das questões ortográficas. O que merece ainda atenção é a necessidade de relacionar os usos da língua no interior de um gênero e de uma atividade, do qual vai emergir o papel social e, também, a forma de organizar e selecionar as informações. As reflexões oriundas da interação entre professor e estudante (destacadas a seguir) são essenciais para a reconfiguração do texto e o mínimo que se pode pensar sobre o que seja o gênero biodata.

### ***7.3.2 Focalizando a entrevista***

A mediação em relação a esse primeiro gênero foi realizada após a primeira escrita e algumas aulas (iniciais) se concentraram na dimensão social do gênero. Essas questões ficam evidentes nas interações entre professor e aluno.

**Excerto 3** – Entrevista com o estudante Lucas Silva

Pro: Quando você/ foi pedido pra você escrever uma biodata ((aponta para o papel analisado))  
 Lucas: Oh, eu não/ **não conhecia o/ o gênero biodata.**  
 Pro: Você não conhecia?  
 Lucas: Não. Eu/ eu sabia que era/ mas não:: conhecia que tinha **o nome/ biodata.**  
 ....  
 Pro: Sim. Se você leu/ lia/ ou já leu alguma biodata em espanhol.  
 Lucas: Sim.  
 Pro: Certo. E com que **intenção** você leu a biodata?  
 Lucas: Eh:: Para **conocer mais sobre os autores** (++) **Um livro**, um filme (+)  
 Pro: Certo. (+++) Eh:: (++) E:: você já leu alguma biodata em português?  
 Lucas: ((gesticula com as mãos))  
 Pro: ANTES das aulas.  
 Lucas: Sim ((assente com a cabeça))  
 Pro: Sim?  
 Lucas: Sim, eu/ eu leio a **biodata no lattes dos professores** (+) para conhecer os/

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Nesse primeiro excerto das interações professor e aluno, temos a mobilização mediada pelo professor no que diz respeito ao contexto de produção, portanto da dimensão social do gênero. Nesse caso, podemos perceber que as informações vão sendo construídas de acordo com a perspectiva não só do estudante, mas também do professor. Assim, os saberes presentes na voz do estudante, que retoma também os objetos (linguístico, atividade, texto, gênero) já trabalhados em sala de aula, são saberes pertinentes para escrever. Ele afirma que sabia, enquanto texto, o que escreveu, mas não sabia que a unidade lexical **biodata** etiqueta esse gênero. Ainda assim, o estudante afirma que a leitura desse gênero foi realizada para ter mais informações sobre os professores, o que contribui para caracterizar esse texto nas atividades científica e profissional, mobilizando os saberes da ordem do social.

Para além desses saberes mobilizados na interação professor e aluno, podemos ainda sublinhar outros saberes que implicaram, como veremos na PF do estudante, em mudança na forma de textualizar, e os conhecimentos necessários para escrever esse gênero.

**Excerto 4** – Entrevista com o estudante Lucas Silva

Profª: Que aí poderia começar falando sobre isso. Certo? Ah/ os problemas de::/ gramaticais, de **conjugação dos ver::bos**, de uso dos pronomes, de uso da pontuação, nós vamos ver em outra aula. Hoje a reescrita é mais pra você reorganizar esse texto. Tá?

Lucas: Ok.

Profª: Porque ele vai ser reescrito uma terceira vez/ que é justamente pra/ ((sinaliza com as mãos)) adequar (+) ao nível de aprendizado.

Lucas: Uhum.

Profª: Tá bom? Quer perguntar alguma coisa?

Lucas: É (+) **eu tenho/ eu sou, eu tenho** não:: podem se:r utilizados na biodata? Tem que ser *impersonal*?

Profª: Sim ((balança a cabeça)) sim. Mas nós vamos encontrar biodatas/ as pessoas utilizando a primeira/ mas é::: a maioria é escrita **em terceira pessoa**.

Lucas: **Terceira pessoa**.

Fonte: Acervo GEPLA.

Nesse excerto, pode-se observar a pouca participação do estudante, ficando a maioria das considerações e reflexões a cargo da professora, que se esforça para fazer o estudante falar. Essa questão pode estar relacionada à cultura educativa do estudante ou mesmo a restrições de outras ordens, ausência de compreensão sobre o assunto, por exemplo. Mesmo assim, o estudante, em posse do texto já comentado pela professora, pensa sobre as formas linguísticas que são presentes no gênero biodata.

Da voz do estudante perspectivam-se as restrições linguísticas impostas pelo gênero no seio de uma atividade – *eu tenho, eu sou não podem ser utilizados – terceira pessoa*. Emerge assim, na voz do estudante, a tomada de consciência sobre as formas em língua portuguesa que são permitidas para semiotizar no gênero biodata. Dessa forma, corrobora a perspectiva de ensino explícito da língua. Tais conhecimentos são necessários, articulados a outros, para escrever, considerando as atividades como espaço de circulação dos textos.

Essas interações são partes importantes do processo do qual os estudantes participam, pois nelas são clarificados para o estudante saberes ainda não mobilizados, implicando em tomada de consciência. Essas interações contribuem para a compreensão mais aprofundada do processo da escrita por parte do professor, o que não seria possível apenas por meio do texto escrito pelo estudante.

### 7.3.3 Explorando a PF do gênero biodata do estudante Lucas Silva

Para continuar a perspectiva do processo, é necessário pensar a PF do estudante como parte do processo singular, mas que não se esgota nele. Além disso, ainda destacamos o papel da produção na ampliação dos letramentos acadêmicos e a importância da mediação, tratada na seção anterior, no contexto do ensino e aprendizagem.

#### Texto 7 – PF do estudante Lucas Silva

**Lucas Silva** é graduado em filosofia e antropologia. É mestrando em filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Tem interesse na metafilosofia da linguagem. Os autores de sua pesquisa são contemporâneos e antigos, como Platão e Wittgenstein

Expor - implicação  
menos marcada

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

A PF do gênero biodata do estudante Lucas Silva traz, como se é de esperar, considerando a mediação em sala de aula, os momentos de interação individual e também mecanismos de controle como os *feedbacks* e os próprios textos de referência utilizados nas aulas pelas professoras, avanços significativos na textualização e na construção do gênero, sobretudo pela mobilização de recursos linguísticos que implicam nessa construção, assim como os aspectos da dimensão social do gênero.

Assim, primeiramente, podemos destacar a forma como o estudante mobiliza os recursos linguísticos para uma possível manifestação do papel social que deve ser mobilizado. O estudante não se implica no seu texto, como havia feito na PI. Isso está evidente pelo constante uso da terceira pessoa do singular das formas verbais – *é* (2x), *tem*. Essa operação enseja a ausência dos pronomes dêiticos de pessoa que marcava a forte implicação da instância de produção. É importante notar que essa foi uma das questões tratadas na interação professor-estudante, como vimos acima.



Em relação à organização temática do texto, o estudante mobiliza o conteúdo temático, como fez na PI, relacionado, sobretudo, à formação acadêmica dele. Nesse caso, ele reconfigura ainda esse conteúdo ao deixar o texto mais sucinto, excluindo informações sobre ações pontuais que, a depender do suporte e da atividade onde o texto circulará, podem ser relevantes ou não.

Além desse aspecto, chamamos a atenção, ainda, para a forma de organizar o texto. Como já colocados no MDG, a biodata é construída, predominantemente, em torno do modo enunciativo da ordem do expor – que se modifica em relação a PI – com fraco grau de implicação, embora presente quando da mobilização dos nomes próprios, como o início do texto – *Lucas Silva* e o nome da instituição – *Universidade Federal do Ceará*, à qual o estudante pertence no momento da produção do texto. No entanto, o texto desse estudante está organizado em torno apenas de um bloco de discurso da ordem do expor, o que de alguma forma singulariza essa participação do estudante. Essa marcação do discurso do expor ainda traz um deslizamento que se delinea pela conjunção com a situação de enunciação menos marcada – por exemplo, os usos dos tempos verbais, que se apresenta no início do texto, *é graduado*, o presente gnômico (NEVES, 2019), equacionado pela ausência de marcação de tempo por outros recursos linguísticos. Há ainda uma conjunção mais marcada por uma noção dêitica equacionada pelo presente e pelo substantivo/adjetivo que denota um processo e que, portanto, se apresenta como um espaço de mais conjugado à situação de enunciação – *é mestrando*.

Em relação ainda à organização discursiva, podemos notar que na reconfiguração, o estudante não mobiliza as ações realizadas por ele no passado, como havia destacado na PI. Essa não mobilização pode estar relacionada ao processo de desenvolvimento em que o estudante se encontra para construir o efeito de participação nas atividades acadêmicas/científicas. É importante notar que essa configuração discursiva é, também, parte de biodatas analisadas, sobretudo, daquelas veiculadas em artigos científicos.

Em relação aos organizadores textuais presentes no texto, podemos inferir que o estudante é ainda pouco familiarizado não só com os recursos em língua portuguesa, mas também com o gênero, como foi destacado na PI. Na PF, podemos notar a ausência desses organizadores, o que se configura como um parâmetro desse gênero, reconfigura o texto, contribuindo para a suncitez do texto do estudante. Nesse caso, há a presença da forma *e* como um organizador operando no nível microtextual.

Quanto aos elementos de coesão, sobretudo a cadeia anafórica que estabelece ao longo do texto, há a introdução de uma fonte nova de significação com o nome próprio *Lucas Silva* e a retomada desse nome por meio da elipse repetidas vezes. Essa também se constitui um

parâmetro do gênero que foi apropriado pelo estudante, colaborando ainda para a perspectiva de organizar o seu dizer. Além disso, a mudança na enunciação provoca a mudança da terceira pessoa. Essa questão é importante ainda para pensar os casos de elipses dentro do texto, não como mais um recurso de coesão, mas dentro do gênero biodata, ela assume papel importante sobretudo pela sucintez da qual esse texto dispõe, promovido pela dinamicidade da língua.

#### **7.3.4 Síntese da análise da PF do estudante Lucas Silva**

Na PF texto do estudante Lucas, destacamos duas singularidades: primeiro ele faz uso de bloco de texto da ordem do expor; segundo, diferenciando-se dos demais estudantes, o texto não apresenta o uso do advérbio *atualmente*, que também é frequente nos textos de referência, inclusive no texto utilizado em sala de aula. Essa questão coloca em evidência o papel singular da ação de linguagem e a representação que a instância de produção tem dela. Além disso, implica na adoção e adaptação de um modelo de gênero (BRONCKART, 1997) de acordo com a situação de comunicação pelo estudante. Sublinhamos que o trabalho de mediação, por meio da sequência didática, como vimos na análise da PI e da PF, pode levar ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

#### **7.4 Explorando a PI do gênero biodata do estudante João Silva**

O estudante João Silva participou, com algumas ausências das aulas, ativamente das atividades propostas ao longo do curso.

### Texto 8 – PI do estudante João Silva

**João Silva**, nascido em Colón Putumayo ao Sul da Colombia o dia 22 de julho do ano de 1993 na cuna de uma família tradicional da Colombia. Fez os estudos acadêmico em um num colégio Catolico chamado Champagnat localizado numa cidade **vecinha do lugar de nascimento**, depois fez a sua formação na área de direito na universidade Mariana da cidade de Pasto, departamento de sulcolombiano, ali teve a oportunidade de trabalhar e pesquisar sobre o tema do conflito armado colombiano, sendo servidor público numa entidade do Estado Colombiano chamada “A unidad de Victimas del conflito Armado Colombiano”. Atualmente e estudante de mestrado na Universidade Federal do Ceará, na Faculdade de Direito, e pesquisador de assuntos de direito internacional.

Narrar - implicação menos marcada

Expor - implicação menos marcada

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Primeiramente, podemos destacar que o texto do estudante foi estruturado em monobloco, já incidindo uma determinada representação do estudante sobre o gênero, talvez não de maneira consciente, sobretudo, como veremos a seguir, no contexto da mediação, o estudante afirma desconhecer esse gênero. Uma segunda questão inicial que podemos tratar é em relação às questões ortográficas – *vecinha*, *asuntos*; acentuação – *colegio*, *academico*, *publico*, o que contribui para mostrar que os estudantes, provavelmente por serem hispanofalantes, considerando a proximidade das línguas, sempre apresentam uma (des)regularidade na escrita.

Algumas questões emergem da escrita do estudante quando a comparamos com a escrita dos demais. Esse texto é o primeiro do conjunto de textos que apresenta já o uso da terceira pessoa, em contrapartida com os demais, que apresentavam no texto inicial uma forte implicação da instância de produção.

Um outro aspecto do texto que chama a atenção é a relação entre conteúdo temático e a organização discursiva que extrapola o que é comumente semiotizado nesse gênero – perfil acadêmico/profissional. Nesse caso, podemos perceber que a estudante parte de uma visão mais subjetiva de seu perfil, o que também pode-se esperar quando trata de assuntos não relacionados ao perfil acadêmico/profissional, ligando-se sobretudo às questões de ordem pessoal do estudante – *nascido em Colón Putumayo, uma família tradicional da Colombia*. Assim, esses

conteúdos temáticos apresentam uma visão mais subjetiva da instância de produção. Para nós, essa é uma questão que, também, toca na questão da estabilização de um papel social, pois embora esse gênero circule em várias atividades, e suportes, o conteúdo a ser semiotizado está relacionado ao desenvolvimento e à construção de um perfil acadêmico/profissional. A mobilização desse conteúdo pela instância de produção acaba distanciando o texto da atividade acadêmico-profissional. Essa questão é muito importante de ser pontuada, pois convoca a relação entre gênero e atividade equacionada nos textos por meio dos recursos de semiotização. Esse conteúdo temático corrobora a representação sobre outro gênero, como veremos – quando focalizarmos a interação – o estudante pensou sobre o gênero biografia, para semiotização desse conteúdo, fazendo emergir a subjetividade que foge aos interesses da atividade científica/acadêmica ou profissional.

Quanto à organização discursiva, esse texto está dividido em dois blocos: um bloco de discurso da ordem do narrar, contemplando a abertura (início) e desenvolvimento do texto com a presença de tempos verbais do pretérito perfeito – *fez, teve*; e um bloco de texto de discurso da ordem do expor, que rompe com a perspectiva de passado, por meio do organizador temporal *atualmente*, de caráter dêitico, conjugado ao verbo no presente do indicativo – *é*. Como já destacamos, esse texto se distancia dos outros que foram produzidos na mesma situação, pois apresenta menor grau de implicação, como podemos destacar pela ausência de pronomes dêiticos de pessoa e pronomes possessivos de primeira pessoa.

Quanto aos organizadores textuais canônicos, há pouca presença deles, mas há o uso de vários advérbios para a construção dessa organização do texto. O texto traz inicialmente a organização em ordem cronológica – nascimento – marcado pela origem temporal – *22 de julho*, passando, sem marcação temporal explícita, pela formação educacional em nível secundário. Nessa sequência de eventos da vida da pessoa, a instância de produção faz uso do organizador textual *depois*, indicando continuidade dos eventos. No entanto, não é uma escolha que condiz com o gênero biodata e com a construção do perfil da instância de produção. Ainda nessa organização, o estudante utiliza o organizador textual - diferenciando-se dos demais estudantes - *atualmente*. Nesse caso, a função desse organizador textual é marcar a ruptura entre o discurso da ordem do narrar e o discurso da ordem do expor, condizendo com as características dos textos de referência. Além desse, há ainda o uso do advérbio *ali*, que nesse caso, exercendo a função de um pronome (CASTILHO, 2010; NEVES, 2018), retoma *departamento sulcolombiano*, ao mesmo tempo que estabelece a sequenciação do texto, ou seja, pode ser considerado como um organizador textual.

Quanto à coesão, há, como nos textos de referência, a introdução de uma unidade fonte de significação pelo nome do estudante e que é retomado ao longo do texto por elipses: João Silva – 0- 0 -0- 0. A construção dessa cadeia anafórica é possível, pois nesse texto a instância de produção não se implica, o que colabora com a mobilização de outros recursos culminando com essa construção, o que se constitui um parâmetro do gênero biodata.

#### ***7.4.1 Síntese da PI do estudante João Silva***

Duas questões são salientes na PI do estudante João Silva, por um lado, se diferencia das PI dos demais estudantes, pois há elementos que implicam a configuração do gênero biodata. Ele mobiliza uma ação de linguagem semiotizada no texto que não está fortemente colada à situação de enunciação. Por outro lado, o texto aproxima-se dos textos de referência utilizados em sala de aula, condizendo que o estudante tem conhecimento, embora não seja consciente do gênero biodata, o que será evidenciado na interação, como veremos a seguir. Essas questões delineiam as diferenças dos conhecimentos mobilizados por cada estudante, apontando para as singularidades de cada um.

#### ***7.4.2 Focalizando a entrevista***

Dada as especificidades já abordadas na análise da PI do estudante, tratamos das interações nas quais podemos pensar sobre o que emerge da voz do estudante enquanto conhecimento para escrever. A entrevista focaliza também os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da vida, sobretudo na graduação, sobre as práticas de leitura e escrita de gêneros de texto da atividade acadêmica.

**Excerto 5** – Entrevista com o estudante João Silva

Profª: Sim. (+++) Mas você conhecia no espanhol? Esse gênero/  
 João: **Si::m**, conhecia **sim**, achava que era como uma (+) **biografia**.  
 ...  
 Profª: Certo. É:: que é **gênero**/ que vai se enquadrar **na academia**.  
 João: Eu escutei você falando/  
 Profª: Por exemplo/ algumas questões não cabem na biodata/ você coloca aqui o:: (+) como é que você coloca?  
 João: **O ano**.  
 Profª: É/ pronto. Então, você coloca a **sua data de nascimento**  
 João: [ É::  
 Profª: E aí assim/ Quando diz pra você mobilizar esses conhecimentos, **onde você vai se vestir na posição do texto/ você pensou no seu leitor**, quando produziu esse texto?  
 João: **Não**, mas eu/ na verdade **eu não tinha muito claro isso/ da biodata**.

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

A interação traz a verbalização de como o estudante vai tomando consciência do que fala e do que escreve no contexto do curso. Essa perspectiva faz emergir, no decorrer da interação, a tomada de consciência a partir do processo da escrita e do nível de engajamento do estudante nesse processo.

Nesse excerto, pontuamos os conhecimentos mobilizados pelo estudante na construção de saberes na diversidade de atividades em que já se envolveu. É a partir dessas atividades que o estudante acessa e adota um gênero (BRONCKART, 1997) de acordo com a representação que ele tem da ação de linguagem, quando cita o gênero de texto *biografia*. Esse conhecimento está relacionado às atividades socialmente situadas e que demandam o conhecimento de diversos gêneros para agir nela e dela fazer parte. Dessa forma, apresenta-se o conhecimento gradual sobre os gêneros, haja vista que não é possível conhecer todos os gêneros que estão implicados nessa atividade, considerando, como Bronckart (1997) defende, as fronteiras entre um e outro texto que nem sempre são nítidas.

A ampliação dos letramentos nesse texto está mais relacionada a conteúdo temático mobilizado pelo estudante, considerando que ele pensou no gênero de texto *biografia* no momento da escrita. Assim, o estudante remete, nesse primeiro texto, para questões que são mais ligadas a história de vida do cotidiano, emergindo a subjetividade, como no SN – *uma família tradicional da Colômbia*, embora seja um texto escrito em terceira pessoa,

Por fim, o estudante assume que não tinha claro a questão da biodata. Assim, ele investe em um texto que provavelmente, de acordo com a representação dele desse gênero, pode estar mais próximo do que está sendo exigido na consigna da escrita.

Outra questão, como podemos esperar, é em relação a não menção aos recursos linguísticos que promovem maior ou menor implicação ao longo do texto, considerando que a PI do estudante apresenta já uma instância de produção que não faz uso dos pronomes dêiticos, como acontece com os demais estudantes. Dessa forma, o estudante precisa ainda mobilizar saberes para escrever no âmbito dos conhecimentos sobre o conteúdo temático que vai ser circunscrito no âmbito do gênero e conseqüentemente dos parâmetros sociais para essa escrita.

### 7.4.3 Explorando a PF do gênero biodata do estudante João Silva

A partir da análise da PI e das interações entre professor e estudante, passamos a analisar a PF do estudante João Silva, considerando a importância do processo para a reconfiguração do texto e a partir da mobilização de saberes para escrever.

#### Texto 9 – PF do estudante João Silva

João Silva é mestrando em direito pela Universidade Federal do Ceará, bolsista da Organização dos Estados Americanos (OEA) em parceria com a CAPES. Graduiu-se em direito pela Universidade de Mariana da cidade San Juan de Pasto da Colômbia. Trabalhou como assessor jurídico na Unidade para atenção e Reparação Integral às vítimas do conflito Armado Colombiano. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa de coparação Internacional sobre as Relações entre o Novo contitucionalismo latino-americano e integração sul Americano da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará.

- Expor implicação menos marcada
- Narrar - implicação menos marcada
- Expor - implicação menos marcada

Fonte: Acervo do Grupo GEPLA.

A PF do estudante João Silva, como é de se esperar, apresenta uma ampliação dos conhecimentos necessários para a escrita do gênero biodata. Como já acontecia no texto inicial,

esse texto está escrito em monobloco. Além disso, podemos perceber questões de ortografia com menos problemas de escrita, sobretudo, no uso da pontuação que se torna importante na organização do texto.

A questão inicial que tratamos está relacionada ao conteúdo temático. Enquanto na PI o conteúdo temático mobilizado extrapolava a atividade acadêmica e profissional, nesse texto, o estudante reconfigura o conteúdo temático circunscrito à atividade acadêmica/profissional – *formação acadêmica, participação em grupos de pesquisa, atuação profissional*. Dentro da nossa perspectiva de trabalho, a mobilização desse conteúdo constitui-se como um aspecto da manifestação do papel social da instância de produção – pesquisador/profissional de uma determinada área.

Quanto à forma de textualizar, a instância de enunciação se distancia da situação, como já realizado na PI. Ainda em relação a isso, podemos destacar que o papel social é construído parcialmente na PI, tendo em vista que o conteúdo temático mobilizado não está de acordo com o gênero e a atividade. Assim, na PF, o estudante mobiliza conteúdos relacionados ao campo da atividade acadêmico/profissional, corroborando com a perspectiva do gênero biodata.

Em relação à organização discursiva, podemos destacar as mudanças realizadas pelo estudante em relação a PI na qual estava inscrito um discurso da ordem do narrar e um discurso da ordem do expor. A PF do estudante apresenta uma reconfiguração desses discursos, o que implica também certa proximidade com o texto de referência utilizado em sala de aula (ver texto B\_02, Anexo A, p. 312). Assim, o estudante mobiliza um discurso da ordem do expor, um bloco da ordem do narrar, e por último da ordem do expor, com uma gradação da conjunção à situação de enunciação. No primeiro bloco da ordem do expor, há um presente tendencialmente mais gnômico dada a ausência de outras marcas de tempo e com implicação menos marcada – presença de nome próprio – *Pedro Silva, Universidade Federal do Ceará*. No segundo bloco, a ordem narrar emerge a partir da presença de verbos no passado – *graduou-se, trabalhou*, com a implicação menos marcada – uso de nomes próprios *Universidade de Mariana*. No último bloco de discurso da ordem do expor, é marcado pelo presente do indicativo tendencialmente mais dêitico – *faz*, enfatizada pela presença do advérbio *atualmente*.

Essa forma de organização discursiva está relacionada a uma apresentação inicial na abertura do texto. Em seguida a instância de produção realiza uma ruptura com a mobilização de uma ordem do narrar e, por último, fecha o texto com uma ordem do expor mais conjunto à situação de enunciação. A organização reflete o desenvolvimento da pessoa semiotizada na construção de seu perfil dentro de uma atividade situada.



Quanto à presença dos organizadores, a PF do estudante João Silva segue a tendência dos textos de referência e a PF dos demais estudantes, eles são poucos, limitando-se ao uso de formas que operam em contexto microtextual. Para além desses é necessário ainda destacar a reconfiguração do texto em relação ao uso da pontuação, que contribui para a organização geral e progressão textual, diferenciando-se da PI na qual a organização, pela ausência de pontos-finais, sobretudo, deixava o texto caótico.

Já no nível da coesão nominal, como realizada na PI, a PF traz a introdução de uma fonte de significação por meio do nome próprio – João Lucas. Essa unidade, como acontece nos textos de referência, é retomada por elipses ao longo do texto, implicando o conhecimento entre as formas de organização do texto e o gênero em questão.

#### **7.4.4 Síntese da PF do gênero biodata do estudante João Silva**

A análise da PF revela a importância de tratar das questões de texto como um espaço aberto. Ela revela a aprendizagem consciente da língua no interior de uma atividade situada. A reconfiguração do texto, por meio da mobilização de recursos linguísticos, organização discursiva e temática, contribui para a constituição do papel social do estudante, que deve ser mobilizado em razão de uma ação de linguagem. Esse processo ainda revela muito do desenvolvimento consciente da pessoa humana.

#### **7.5 Focalizando a PI do gênero biodata do estudante Pedro Silva**

Dando continuidade à análise dos dados, passemos ao texto de um estudante de mestrado em engenharia.

##### **Texto 10** – PI do estudante Pedro Silva

Meu nome é Pedro colombiano formado em **engenharia elétrica**, fazendo mestrado em **engenharia elétrica** na área de controle - automação e eletrônica de potência na UFC de Fortaleza - Ceará. Tenho escrito dois artigos internacionais publicados na Colômbia. Sobre minha área de interesse controle e eletrônica de potência.

Expor implicado

A PI do estudante Pedro está organizada em um monobloco do ponto de vista da disposição do conteúdo do espaço da folha, seguindo a forma como são organizados os textos de referência. Ele apresenta, como acontece com os textos dos estudantes anteriormente analisados, embora em número menor, problemas<sup>150</sup> relativos à ortografia – especificamente a acentuação das palavras – *engenharia, elétrica, eletrônica*, uso de minúscula com nomes próprios – *côlombia*.

O texto apresenta ainda a mobilização de recursos linguísticos centrados na instância de produção, com os usos dos pronomes possessivos de primeira pessoa – *meu, minha*; as desinências de primeira pessoa das formas verbais – **tenho escrito**. Essas marcas são assim responsáveis por mostrar a forte implicação dessa instância de produção, implicando inferir que o estudante ainda não tem ampliado conhecimentos necessários para a construção do papel social e conhecimentos sobre os gêneros, mesmo com a leitura da consigna de escrita.

Outro aspecto que é necessário ser pontuado que aparece nos textos dos outros estudantes é em relação ao conteúdo temático mobilizado por ele. Duas questões sobressaem: primeiro o estudante apresenta um conteúdo voltado para a atividade na qual esse texto provavelmente circulará, profissional/científica – *formado em engenharia elétrica, mestrado em engenharia elétrica*. Segundo, há ainda a mobilização de um conteúdo temático mais ligado a representações subjetivas da instância de produção – *colombiano*<sup>151</sup>, o que mais uma vez traz a implicação dessa instância.

Essa forma de o estudante mobilizar esses recursos da língua traz implicações para a constituição, no processo da escrita, de um papel social, o que provavelmente se deve ao não conhecimento dele em relação a esse gênero. Nesse texto, o estudante provavelmente não estabilizou o seu papel social ou ainda mantém uma representação do contexto de produção imediato, ou seja, a instância de produção está muito colocada ao contexto da sala de aula – um estudante de PLA que escreve um texto para a professora de língua portuguesa. Ainda em relação a essa questão, como foi pontuado pelo estudante no momento da mediação individual, quando ele afirma pensar que se tratar de um texto informal. Ele mobiliza, assim, como acontece

---

<sup>150</sup> É importante sublinhar que esse estudante já morava no Brasil há mais tempo que os demais, com mais contato com a língua portuguesa, tanto na modalidade escrita quanto oral. Essa questão apresenta implicações no desenvolvimento da aprendizagem dessa língua.

<sup>151</sup> É importante destacar que a nacionalidade pode ser um conteúdo mobilizado em uma biodata, no entanto essa questão está mais ligada às liberdades textuais desse gênero, além de também, provavelmente, depender do suporte e da publicação aos quais está vinculado. A exemplo desse, o texto **B\_12** (ver Anexo A, p. 315), que está em um livro, traz a referência ao país de nascimento da pessoa biodatada, mas este é o único texto do conjunto analisado por nós.

nas aulas iniciais no contexto de ensino de línguas – apresentação oral dos estudantes, também realizada na primeira aula do curso descrito nesta tese, conteúdos mais próximos de um perfil geral desse estudante.

Em relação à organização do texto, podemos destacar um bloco discursivo do expor implicado, ao considerarmos o uso do presente dêitico – *é, fazendo, tenho*. A implicação, também, está semiotizada com o uso dos nomes próprios – *Pedro, UFC*. Ainda em relação a essa organização discursiva, o estudante parece mobilizar um expor menos implicado quando dá continuidade ao seu texto com o trecho: *fazendo mestrado*, o que parece se descolar da situação de enunciação, pois não aparecem pronomes dêiticos de pessoa, embora apenas uma dessas formas não seja suficiente para etiquetar o tipo de discurso. Essa questão, no caso desse texto, traz problemas para a configuração do gênero biodata, o que acaba, também, por revelar uma flutuação do papel social.

Além disso, mesmo que a pouca presença de organizadores textuais canônicos seja um parâmetro do gênero biodata, a ausência deles nesse texto não contribui para a organização geral do texto, o que compromete a forma como o estudante se coloca em seu texto. Esses problemas estão conjugados a problemas de ordem sintática, como a ausência de verbo no bloco final do texto – *sobre minha área de interesse*.

Além desses aspectos da organização, podemos destacar as questões relacionadas aos mecanismos de coesão. Nesse caso, podemos pontuar a ausência de uma cadeia anafórica introduzida pelo nome da pessoa biodatada, o que é reforçado pela flutuação da implicação da instância de produção, ora com um **eu**, ora com um **ele**. A repetição de SN – *engenharia elétrica, controle e eletrônica de potência*, revela ainda que o estudante precisa conhecer o gênero e, conseqüentemente, como a língua se dinamiza nesse gênero. No caso, da biodata por ser um texto sucinto e que preza pela maior objetividade na organização do conteúdo temático, não comportando repetições como as realizadas pelo estudante.

#### **7.4.2. Síntese da PI do gênero biodata do estudante Pedro Silva**

Mesmo dentro de um conteúdo temático em torno da história de vida do estudante inscrito nas atividades acadêmicas, a PI traz os elementos de forte implicação da instância de produção. Essa questão evidencia, assim, o que já pontuamos na análise dos demais textos, o duplo estatuto que o estudante assume no momento da produção – um estudante de PLA em um espaço de sala de aula e um estudante de mestrado que tenta construir seu perfil acadêmico. Além disso, evidencia ainda a falta de conhecimento quanto ao gênero em questão.

A despeito das questões tratadas na análise da PI, temos as implicações e os desafios que o estudante enfrenta para a escrita desse texto inicial, verbalizado na interação do professor e estudante.

### 7.5.1 Focalizando a interação

A mediação realizada pelo professor faz emergir na voz do estudante inquietações que permeiam a PI dele. Como aconteceu com os outros, os questionamentos iniciais estão relacionados às práticas de letramentos acadêmicos ao longo do desenvolvimento da vida.

#### Excerto 6 – Entrevista com o estudante Pedro Silva

<p>Pedro Silva: Não ((balança a cabeça negativamente)) mas <b>eu já escrevi</b> para currículo (+) <i>o lattes</i>.          Prof<sup>a</sup>: Si:m, em português.          Pedro Silva: Isso.          Prof<sup>a</sup>: Você tem <i>o lattes</i>?          Pedro Silva: <b>Isso.</b></p> <p>.....</p> <p>Prof<sup>a</sup>: TÁ. E você conhecia esse gênero <b>biodata</b>? ((aponta para o papel sobre a mesA))          Pedro Silva: Não.          Prof<sup>a</sup>: Não?          Pedro Silva: (incompreensível)          Prof<sup>a</sup>: Ce:rto.          Pedro Silva: Aula passada.          Prof<sup>a</sup>: Aula passada. (+) É::: (++) E quando você pesquisa so:bre/ (+) é::: alguns pesquisadores</p>
---

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Esse excerto traz questões curiosas sobre o estudante. No início da interação, ele parece querer passar uma imagem de um estudante que conhece o gênero e que já produziu um *Currículo Lattes*, depois disso, o estudante nega que conheça esse gênero quando se depara com o feedback da professora. Assim, mesmo com as aulas sobre os aspectos sociais do gênero, o estudante ainda parece não ter tomado consciência do processo. Essa questão é pertinente ao considerarmos a multiplicidade de fatores que intervém no processo. Nessa mediação sobressai

a mobilização dos conhecimentos sobre a atividade – *pesquisadores, o lattes* e, também, sobre o gênero – *biodata*. Mas para o estudante esses dois objetos parecem não ter relação – *eu já escrevi para o currículo lattes*, mas em seguida nega que conheça uma biodata – *não*.

Essa interação revela a importância da mediação e do estabelecimento de relações entre as várias ações desenvolvidas no âmbito de uma atividade, o que implica conhecer gêneros que a permeiam. Nela, está evidente a tomada de consciência pelo estudante ao ser confrontado com o seu texto, mobilizando saberes a partir dos textos de referência desse gênero e que circulam em sociedade.

#### Excerto 7 – Entrevista com o estudante Pedro Silva

Pedro Silva: Eu entendi que tinha que colocar o::s (+) **as conquistas acadêmicas**, ma::s é **sua área de interesse**, só isso que eu entendi.  
 Prof<sup>a</sup>: Certo. Ok. Outra questão que/ é::: você vai ver é::: quando você usa **a primeira pessoa**, né?  
 Pedro Silva: Hum.  
 Prof<sup>a</sup>: Você diz “**Tenho**”/  
 Pedro Silva: Sim, porque eu achava que estava falando para alguém que quer saber sobre minha vida acadêmica, não pra:: (+)  
 Prof<sup>a</sup>: [ SIM  
 Pedro Silva: Mas **um texto informal**.  
 Prof<sup>a</sup>: Sim.  
 Pedro Silva: Não, **por exemplo, é::: meu nome completo, formação**, não foi/ não foi desse jeito. Não foi **para uma terceira pessoa**/ é tipo (incompreensível) um texto formal. Foi desse jeito que eu/  
 Prof<sup>a</sup>: Ce::rto.

Fonte: acervo do GEPLA.

As verbalizações das interações dizem muito das mediações e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem que vai se deslocando para a construção de uma aprendizagem consciente. Nesse segundo excerto, o estudante pontua questões importantes relacionadas ao processo de apropriação do gênero e de como ele compreendeu a consiga (ver na metodologia) para a escrita do primeiro texto. Da ordem do psicológico, o estudante coloca em evidência o conteúdo temático que precisa ser veiculado no texto – *as conquistas acadêmicas, suas áreas de interesse*, o que implica em saberes sobre o objeto/conteúdo.

Há ainda, na co-construção de saberes para escrever, os saberes sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o gênero, a partir dos textos utilizados nas aulas – de referência – o

estudante toma consciência que não utilizou, como semiotizado em – *não foi a terceira pessoa*. Além disso, ele mobiliza conhecimento sobre a organização do texto, ao citar – *nome completo*, fazendo alusão a sua produção inicial na qual ele coloca apenas um nome no início do texto.

### 7.5.2 Explorando a PF do gênero biodata do estudante Pedro Silva

A partir das considerações sobre a PI e a mediação, passamos a tratar da PF do estudante Pedro Silva.

#### Texto 11 – PF do estudante Pedro Silva

Pedro Silva atualmente mestrando do programa de Pós-Graduação Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Ceará. É integrante do grupo de pesquisa em Automação e Controle (GPAC). Possui graduação em Engenharia Física pela Universidad Tecnología de Peretra (2012). Foi professor da instituição Sagrada Família de Apia Risaralda (2014). Atua nas áreas de eletrônica de potência, controle e automação, com ênfase em identificação de modelos não lineares para o controle de motores.

Expor - implicação menos marcada

Narrar - implicação menos marcada

Expor - implicação menos marcada

Fonte: Acervo do GEPLA.

Inicialmente, podemos destacar que o estudante parece ter conseguido limpar o texto dele em relação aos problemas ortográficos, como destacado na PI. Além disso, traz ainda o texto em monobloco com uma estruturação de acordo com as questões tratadas em sala de aula e nas atividades de mediação, o que dessa vez parece ser um processo mais consciente, considerando o percurso didático para a escrita desse texto.

Em relação aos aspectos sociais do gênero, o papel social que vai ser mobilizado e que, para nós, essa mobilização é manifestada (lembrando que o acesso que temos dessas questões é parcial, como bem defende Bronckart (2012) no processo de produção, pela implicação ou não. Na PF do estudante, a instância de produção se descola da situação de comunicação, na qual mobiliza sobretudo as formas verbais em terceira pessoa do singular – *é*,

*possui, foi.* É importante destacar que essa foi uma questão pontuada na interação entre professor e estudante.

Em relação ao conteúdo temático, o estudante coloca em destaque as atividades desenvolvidas por ele na atividade acadêmica e profissional, excluindo as questões que parecem ser mais do domínio de outras atividades nas quais ele transita. Esse aspecto, também, contribui para estabelecer a relação entre a construção do papel social da instância de produção dentro de uma atividade situada – acadêmico-profissional.

Quanto à organização discursiva do texto, a partir de um possível estabelecimento do papel social, o estudante mobiliza as formas linguísticas para organizar os textos em blocos, colocando em evidência o discurso da ordem do expor e do narrar menos implicado (ausência de dêiticos). Mas há a presença de nomes próprios, o que aponta certo grau de implicação, embora menos marcada, – *Pedro Silva, Universidade Federal do Ceará*, o que configura uma marca do gênero biodata. Essa reconfiguração discursiva, também, corrobora para apresentar um estudante que organiza o seu texto com a emergência de um pensamento consciente, pois parece ter uma representação da situação de comunicação em uma atividade situada.

Quanto ao uso dos organizadores canônicos (considerando que levamos em pauta outras formas de organização), como os propostos por Adam (2011), o texto apresenta a forma *e* com a função mais local de organização dos elementos na sintaxe do texto. Não há a presença de outros organizadores textuais dessa natureza, o que significa que o estudante mobiliza outros recursos para organizar o conteúdo temático na PF, como a organização discursiva (expor menos implicado), uso de pontuação e ausência de organizadores canônicos. Esses recursos são regularidades nas biodatas e podem ser considerados como parâmetros do gênero.

Quanto à coesão textual, podemos também destacar que, se no primeiro texto os problemas com as repetições e organização de uma cadeia anafórica mínima deixaram o texto confuso e sem uma configuração de uma biodata, na PF, podemos ver que essa questão foi reconfigurada pela implicação menos marcada (ausência de dêiticos de pessoa) da instância de produção. O estudante introduz uma fonte nova de significação (BRONCKART, 1997) por meio do nome próprio – *Pedro Silva* – e retomado pela elipse desse nome na sequência das atividades que desenvolveu ao longo de sua vida acadêmica: *Pedro Silva – 0- 0-0- 0*.

A construção da textualidade com esses recursos linguísticos está associada, como já expusemos no Capítulo 5, aos parâmetros do gênero e o que ele comporta. Embora seja uma repetição, mas esta se faz de maneira que coloca em evidência o nome fonte e mantém a sucintez

que é própria desse gênero. Além disso, a língua portuguesa também dispõe dessa opção para a textualidade<sup>152</sup>.

Uma questão que sobressai, neste texto, mesmo com o percurso didático realizado, acesso aos textos de referência e mediação com o professor, é o uso do marcador temporal **atualmente**. Nas análises desses textos de referência, ele aparece sempre no fechamento do texto, geralmente funcionando como uma ruptura entre a ordem do narrar e a ordem do expor com maior grau de conjunção. No entanto, o estudante faz uso dele no início do texto, descaracterizando esse uso e a função dele no gênero biodata.

### ***7.5.3 Síntese da PF do gênero biodata do estudante Pedro Silva***

Dado o processo da escrita, as intervenções coletivas e individuais, além do acesso do estudante aos textos de referência (textos autênticos), o estudante mobiliza os conhecimentos para a escrita da PF. O estudante semiotiza a história de vida acadêmica, distanciando-se, pelo menos parcialmente, da situação imediata de produção, o que o produz um efeito de objetividade, dado o contexto de produção e da melhoria da escrita, configurando o texto em um gênero biodata. No entanto, há ainda questões a serem melhoradas no texto, evidenciando o caráter dinâmico e aberto da aprendizagem da escrita.

Dada a conclusão das análises das produções das biodatas dos estudantes, faremos uma síntese considerando as interações e o papel delas no processo de ensino e aprendizagem e, além disso, as regularidades e singularidades nos textos dos alunos.

## **7.6 Síntese da análise das biodatas**

É importante notar que a análise das PI dos estudantes tem muito a nos dizer sobre as formas como eles mobilizam saberes a partir de uma consigna para textualizar. As questões que perpassam são as formas de implicação desses estudantes no primeiro texto, tendo em vista

---

<sup>152</sup> Em comparação a este, podemos destacar o caso da língua inglesa, que o faz com a retomada da unidade fonte de significação por meio de pronomes. É tanto que nos textos de referência não encontramos o uso de anáfora pronominal em biodatas da língua portuguesa. Isso implica dizer que essa forma de construir a coesão nominal em português no âmbito desse gênero pode ser considerado o parâmetro de gênero. Além disso, é também uma especificidade da língua portuguesa. Isso quer dizer que não podemos tratar os gêneros de maneira igual em línguas diferentes.



que está presente em três dos quatro<sup>153</sup> textos analisados. Essa questão coloca em evidência as marcas comuns nos textos dos estudantes que foram trabalhadas em conjunto nas aulas, assim como trazem questões particularizadas, como já observamos nas análises, o que foi discutido com um viés mais particularizado, mas abordados, também, para o conjunto. O quadro abaixo traz uma síntese das questões pontuadas nas análises que também serviram de instrumento para a (re)elaboração das aulas.

**Quadro 25** – Síntese das regularidades nos textos dos estudantes na PI

<b>Texto/aspecto</b>	<b>Papel social</b>	<b>Conteúdo temático</b>	<b>Organização textual – coesão nominal/organizadores textuais/</b>
<b>Maria</b>	Uso dos dêiticos de pessoa	Profissional/acadêmico/pessoal	Poucos organizadores textuais. Ausência de anáforas como marcas de gênero.
<b>Lucas</b>	Uso dos dêiticos de pessoa	Profissional/acadêmico/pessoal	Presença de organizadores textuais.
<b>Pedro</b>	Uso dos dêiticos de pessoa	Pessoal/profissional/acadêmico	Presença de organizadores textuais. Cadeia anafórica como marca do gênero.
<b>João</b>	Ausência de dêiticos de pessoa	Pessoal/profissional/acadêmico	Poucos organizadores textuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>153</sup> Mesmo que não tenha entrado para a análise dos dados da nossa pesquisa, mas que foram considerados para fins da construção do percurso didático, os textos dos dois estudantes da graduação, que faziam parte da versão 2018.1 do curso, também trazem em seus textos iniciais a presença constante dos recursos que marcam mais linguisticamente a instância de produção. Isso, mais uma vez, contribui para sinalizar para um trabalho com o ensino explícito da língua no quadro dos gêneros textuais.

As marcas de pessoa, como os pronomes pessoais de primeira pessoa, as desinências dos verbos em primeira pessoa, estão presentes na maioria dos textos, o que corrobora nossa hipótese de que eles ainda não têm conhecimentos estabilizados sobre o gênero biodata, sobretudo no contexto brasileiro, no qual se encontram. Além disso, essas marcas linguísticas sugerem uma flutuação no papel social que eles devem mobilizar para estabelecer esse espaço de construção da representação social no momento da escrita. Embora a consiga apresente uma situação de comunicação, os estudantes não estabilizaram esse papel, flutuando entre um *eu* que está na sala de aula e fala sobre si em primeira pessoa e um *eu* que fala de si em terceira pessoa. Essa questão está implicada na tomada de consciência nos usos da linguagem que perpassa a representação de que papel social os estudantes devem assumir para produzir esse texto.

Em relação aos organizadores textuais, é importante destacar o uso e a função deles de acordo com os gêneros textuais para os quais são mobilizados na escrita do texto acadêmico. Assim, podemos perceber que a forma de organização da biodata mobiliza um número limitado deles, considerando que o conteúdo temático está associado à percepção da instância de produção para construir um perfil, convocando fatos da vida profissional e acadêmica que, de um passado ou presente, permite transitar entre os discursos da ordem do narrar e do expor.

Notamos ainda que essas regularidades, destacadas por nós na construção do MDG biodata (Capítulo 5, Seção 5.1), estão relacionadas à atividade social na qual a pessoa biodatada está inserida e tem a história de vida (resumida) semiotizada por meio do gênero biodata. A atividade social na qual o texto está inscrito possibilita a adoção e a adaptação, de acordo com as representações individuais, como acontece com os estudantes que também se singularizam.

Um ponto ainda que chama a atenção em relação à PF, é o uso pela maioria dos estudantes do organizador textual **atualmente**. Parece, assim, que se deve ao fato de eles se colarem aos textos de referência utilizados em sala de aula, como é o caso do texto B\_02. Esse dado indica que há uma regulação indireta por parte dos textos utilizados em sala de aula, pelo menos no contexto de ensino e aprendizagem com pessoas adultas.

Um outro aspecto importante que podemos destacar no nosso trabalho, está relacionado a como perceber que um determinado parâmetro do gênero, realizado textualmente, contribui para a aprendizagem dos recursos da língua em uso no interior desse gênero. Além disso, implica pensar ainda que a mobilização desses recursos contribui para a estruturação do texto, implicando na organização dele e, conseqüentemente, na ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes estrangeiros, se considerarmos a importância dele dentro dos textos.

Uma análise qualitativa do ponto de vista de um trabalho da LA se destaca por ainda colocar em evidência as implicações de ordem coletiva e as de ordem individual. É nessa perspectiva que se destaca as várias investidas dos estudantes e os saberes que eles mobilizam em decorrência dessas mudanças, como defende Bronckart (1997) sobre a ação de linguagem imputada a um indivíduo.

### *7.7 Síntese sobre as interações*

As interações são importantes, já que tratamos de letramentos sob a orientação dos estudos dos novos letramentos, sobretudo dos letramentos acadêmicos, como propõem Lea e Street (1998), de não apenas tratar desses letramentos como uma prática estritamente textual, mas que convergem várias instâncias e não apenas de um ponto de vista estritamente linguístico, mas principalmente no qual estão relacionados aspectos sociais como o papel social das instituições e o contexto epistemológico.

Ainda em relação a esse aspecto, podemos pensar que a proposta de estabelecer a voz do estudante como um espaço no qual convergem as representações deles para pensar que o letramento perpassa muitas outras questões para além de questões estritamente linguística e de capacidades de linguagem como a capacidade de ação para estabelecer seu espaço no centro acadêmico e sobretudo da pesquisa.

Os extratos de interações entre professor e estudante deixam claro a co-construção de saberes para escrever abrangendo as várias dimensões de ordem psicológica como o conteúdo temático, de ordem social, como o papel social a ser apropriado pelo estudante e de ordem dos textos e dos gêneros, nos quais se implicam os conhecimentos também de ordem linguística.

Dada as questões pontuadas, podemos ainda refletir sobre a questão da análise dos textos, e a configuração dos gêneros que requerem os conhecimentos não só da língua, mas também contextuais (sociais). No desenvolvimento do processo da escrita, pudemos perceber como o estudante reconfigura o seu texto, partindo do uso mais consciente dos recursos da língua portuguesa. Acreditamos que esse uso é responsável pela ampliação dos letramentos acadêmicos desses estudantes ao pessequirmos todo o percurso seguido por eles.

## 7.8 Análises das produções de ReCO

Seguindo a nossa proposta de análise dos textos dos estudantes, como os do primeiro bloco de análise referente às biodatas, tomaremos o mesmo procedimento com os ReCO, ou seja, trataremos de analisar as PI e as PF de cada um dos estudantes eleitos para compor o nosso corpus. No processo do ensino e aprendizagem, os estudantes produziram, também, três textos desse gênero (primeira escrita, reescrita 1, reescrita 2) das intervenções tanto coletivas (as aulas, comentários pelos próprios estudantes produtores dos textos) quanto individuais (as interações didáticas e *feedbacks* do professor), como já desenhado na metodologia. A análise se concentra, assim, nas duas pontas para não correremos o risco demasiado de uma repetição nas análises. É importante dizer ainda que durante o percurso didático consideramos as categorias já pontuadas nos Capítulos 5 e 6. Além disso, a apresentação do texto em níveis (folhado textual) não é engessada, mas dinâmica, o que contribui para interação dos recursos linguísticos no texto.

Destacamos ainda, pensando em um contexto macro, que os estudantes “participam” da atividade acadêmica desde a graduação, o que não significa, necessariamente, terem se apropriado a desenvolver atividades de pesquisa, embora tenham tido acesso (pelo menos leitura) a textos acadêmicos. Levando em consideração essas questões, as atividades propostas no curso (ver capítulo da metodologia), primam por situar o estudante em uma atividade acadêmico-científica, destacando, sobretudo, uma aprendizagem da língua que considera as atividades sociais.

Sobre o aspecto social, sublinhamos que no gênero de texto ReCO, os estudantes devem mobilizar as representações da ação de linguagem – os aspectos sociais – ou seja, o estudante deverá desempenhar o papel social de um pesquisador que pretende submeter um resumo a um evento científico, de acordo com as orientações propostas pelo evento, que será avaliado primeiramente pelo comitê científico do evento, e caso aceito, deverá ser comunicado dos resultados de sua pesquisa em uma determinada área aos demais participantes do evento.

## 7.9 Explorando a PI do gênero ReCO da estudante Maria Silva

A estudante Maria Silva participou ativamente de todos os momentos das aulas. Chegou ao curso com muitos desafios em relação à língua portuguesa (considerando o perfil construído, a partir do questionário, na metodologia) na prática da atividade de pesquisa.

O texto que segue, como já referimos acima, foi produzido a partir da consigna já descrita no Capítulo 4, Quadro 20. A estudante precisou, então, apropriar-se dela para construir seu texto, além de ativar e configurar, no seu texto, determinado papel social (de pesquisador) para agir em uma determinada atividade de linguagem (submissão de ReCO a um evento acadêmico), a partir dos recursos da língua portuguesa.

**Texto 12** – PI da estudante Maria Silva

Efeito Vasomotor causado por *veneno da cobra Lachesis acrochorda*

Maria Silva  
Mestranda ciências Farmacêuticas  
Universidade Federal do Brasil  
[msilva@unicauca.edu.co](mailto:msilva@unicauca.edu.co)

A mordida pelas cobras é uma problemática que afeta demais as pessoas que moram no campo porque ao ano muitas pessoas são vítimas deste tipo de envenenamento. O veneno da L'acrochorda, causa graves alterações da pressão arterial das pessoas mordidas por esta espécie. O estudo do veneno foi realizado com artérias aortas de ratos da cepa wistar. Se fez montagem de anel aortico onde foi adicionada dose de veneno da cobra para identificar o efeito direto da substância na aorta. O estudo foi realizado com ratos machos de 300+20g dos quais foram isolados as artérias aortas para fazer montagem em sistema do anel aortico onde o tecido funciona normalmente como funciona no corpo. Depois se adiciona a solução com as doses de veneno escogidas. Utilizam-se 3 doses diferentes do veneno para ser adicionadas na solução fisiológica onde estava mergulhada a artéria aorta e se teve outra artéria sem adicionar veneno que foi o controle da pesquisa. Como resultado o veneno da L-acrodhorda tem sim efeito significativamente direto no funcionamento dos vasos de sangue. Este efeito está fazendo que as pessoas que são vítimas destas mordidas moram.

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPLA.

A PI da estudante Maria Silva, do ponto de vista da organização macro, incluindo os elementos supratextuais/paratextuais (BRONCKART, 2012), apresenta, como solicitado na consigna (ver Capítulo 6 Metodologia), o título, o nome, a titulação, a filiação institucional e o e-mail do possível proponente, seguida do corpo do texto. Embora a consigna não faça nenhuma

menção do que deve conter na organização do texto<sup>154</sup> em relação aos elementos constitutivos de um ReCO, o corpo do texto está organizaedo em blocos.

Destacamos ainda questões relacionadas às convenções da escrita, como a ortografia das palavras: *sam*, *con*, *adisiona*, entre outras; a acentuação, como em: *subtancia*. Esses problemas parecem ter relação com as proximidades das línguas materna e língua-alvo, respectivamente espanhol e português. Esses problemas são pontuados e discutidos ao longo das aulas, como podemos ver na perspectiva do percurso didático<sup>155</sup>.

Inicialmente, o texto apresenta elementos linguísticos relacionados ao gênero e à atividade: SN *o estudo*, sinalizando que a estudante mobiliza saberes importantes para a construção do texto. No que diz respeito às escolhas lexicais que são responsáveis por etiquetar os blocos, o texto apresenta apenas; SN *Resultados*, indicando a semiotização de um agir, ou seja, trata-se da atividade de pesquisa (TUTIN, 2007) que traz resultados sejam eles prévios ou não. Nenhum outro SN é utilizado para etiquetar os blocos de texto e, conseqüentemente, apontar para a atividade de pesquisa. No entanto, outras marcas linguísticas concorrem para isso, como veremos a seguir.

A PI da estudante apresenta minimamente uma organização do corpo do texto em blocos – se comparada com os textos de referência (ver anexo B, p 318-330) analisados no Capítulo 4. Assim, o texto apresenta uma organização em três blocos marcada,

---

<sup>154</sup> É importante destacar que o público atendido pelos cursos de PLE na UFC ofertado pelo DLV é composto por alunos de diferentes áreas disciplinares (ver capítulo da metodologia), por isso, primamos por uma forma bastante geral de apresentar a consigna. Além disso, alguns eventos não apresentam normas relacionadas às seções do texto, outros, sim. Além disso, esses aspectos foram discutidos durante as aulas quando os estudantes tiveram acesso aos gêneros das diferentes áreas. Essas especificidades das áreas disciplinares dos textos científicos têm sido debatidas por inúmeras pesquisas, considerando tanto a organização retórica (SWALES, 1990) quanto os recursos linguísticos (TUTIN, 2007; HYLAND, 2017). Para mostrar essa variação nas chamadas de trabalho, destacamos duas, uma da área da filosofia e outra da área do direito: “As propostas de comunicações deverão ser encaminhadas na forma de resumo composto de 300 a 500 palavras, formato Word 97-2003 ou superior, contendo: a) título do trabalho, b) nome do autor e, se necessário c) nome do professor orientador (caracterizará coautoria) com informações sobre suas respectivas situações acadêmicas. O envio dos resumos deverá ser feito entre 25 de março a 05 de julho de 2018. Para a formatação do resumo, devem-se observar as seguintes especificações: a) parágrafo único; b) fonte Times New Roman tamanho 12; c) espaço simples; d) margens de 3 cm/ e) nome, e-mail, titulação e sessão onde pretende apresentar”. Disponível em: <https://dr50anos.wordpress.com/resumos-aprovados/>. Os trabalhos poderão ser submetidos em coautoria, limitado ao número de três autores no total. 1.4. Cada autor ou coautor só poderá submeter um resumo para análise. 1.5. Os resumos serão submetidos exclusivamente através do e-mail, acompanhados da ficha de inscrição, que consta no anexo I do edital, preenchida. 1.6. É necessário que o resumo: 1.6.1. Seja escrito em língua portuguesa, com no mínimo 400 (quatrocentas) e no máximo 600 (seiscentas) palavras. 1.6.2. Contenha indicação do problema e hipótese; objetivos do trabalho; metodologia utilizada; e, conclusão que responda adequadamente à problematização apresentada. 1.6.3. Possua 05 (cinco) palavras-chave, em língua portuguesa, separadas por ponto e vírgula. 1.6.4. Seja enviado em formato de documento aberto (.docx). 1.6.5. Disponível em: <http://www.congressodireitofsc.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Edital-Mostra-XIV-Congresso.pdf>

<sup>155</sup> É importante notar que essa estudante parece apresentar sempre questões desse nível, sendo que, quando chegou ao curso sempre demonstrou dificuldades com a língua portuguesa. No final do curso e nos últimos textos, apresentou avanços em relação a isso.

linguisticamente, por unidades que apontam para a identificação deles (inferenciais e autorreferenciais – *resultados*) dentro do gênero ao qual ele pertence. Essas marcas, também, contribuem para a construção do papel social que a instância de produção – pesquisador – assume na ação de linguagem para semiotizar um determinado conteúdo temático – o objeto do conhecimento no processo de pesquisa. Em relação a essas marcas, destacamos ainda que elas, sobretudo, os SN, estão relacionados à atividade social acadêmico-científica – *este estudo*, como proposto por Tutin (2007).

Dito isso, vamos tratar especificamente dos recursos linguísticos, relacionando ao contexto do entorno do texto (BRONCKART, 2017), que concorrem para a caracterização e marcação do gênero em nível de textualidade.

Podemos destacar que, mesmo que não sejam marcados lexicalmente por um SN, os blocos de texto apresentam marcas inferenciais. A PI da estudante Maria Silva apresenta o bloco *metodologia*, que não traz um marcador autorreferencial, mas é marcado pela organização linguística, sobretudo no uso de verbos que semiotizam um agir, isto é, o passo a passo de como se organizou o experimento – *se fez, utilizasse*, conjugado ainda ao organizador textual de tempo/sequencial *depois* (ADAM, 2008). É importante pontuar que o texto apresenta um problema em relação ao uso dos tempos verbais, – a estudante mobiliza os verbos no pretérito perfeito na voz passiva – *foi realizado, fez*; e, em seguida, utiliza o presente – *se adiciona, utilizasse*, e ainda o pretérito imperfeito, *estaba*<sup>156</sup>. A forma como esses tempos verbais são utilizados afeta a progressão e a organização do texto, levando em consideração que os verbos semiotizam as ações da pesquisa, organizadas em sequência cronológica. Essa é uma questão relacionada ao uso das unidades linguísticas em língua portuguesa, dentro de um contexto que requer uma reflexão sobre a relação entre os tempos verbais e o seu uso em diferentes situações.

Alguns elementos linguísticos podem exercer a função de organizador textual no ReCO como um texto que é subdividido em blocos que tematizam a pesquisa como um objeto construído linguisticamente. Embora a consigna não estabeleça elementos que compõem um resumo, como já afirmamos acima, por se tratar de uma estudante de mestrado, ela traz representações sobre o agir praxiológico na esfera científica e do agir languageiro em uma determinada atividade, semiotizados nos textos por meio de blocos que configuram um ReCO.

Deve-se pontuar ainda que há pouca relação (retomadas) entre os blocos de texto, realizada por organizadores textuais. A ausência de conectores deixa o texto com construções justapostas, favorecendo um texto fragmentado. Esse fato aponta para a falta de conhecimento

---

<sup>156</sup> Consideramos que se trata de um pretérito imperfeito, por se tratar de falantes nativos de espanhol, que sempre fazem a confusão entre v e b na aprendizagem do português.

dos recursos da língua portuguesa. Essa lacuna no conhecimento sobre a língua incide na organização dos textos.

Em decorrência dessa justaposição, o texto apresenta poucos conectores em nível microtextual, embora a pontuação auxilie na organização do texto. Há presença de organizadores que implicam em uma relação de finalidade – *para* e de explicação – *porque*.

Em relação à coesão nominal – também, considerada para a análise dos textos – destacamos, inicialmente, a construção do objeto da pesquisa da estudante. Nesse caso, a introdução de uma unidade fonte é realizada pelo SN *veneno da cobra Lachesis acrochorda* logo no título do texto e retomado pelo mesmo SN ao longo do texto, constituindo, assim, uma cadeia anafórica que atravessa os blocos de texto, tornando evidente o objeto de pesquisa.

O texto apresenta, ainda, retomadas por meio de anáforas que têm a função de manter o tema do texto e fazê-lo também progredir por meio de SN utilizando os pronomes demonstrativos – *esta espécie, este efeito, destas mordidas*. Esses usos revelam seu conhecimento sobre a língua portuguesa na construção de retomadas.

A PI da estudante Maria Silva apresenta, também, alguns problemas relacionados à repetição de informações, o que prejudica a progressão e a clareza do texto, como podemos perceber nesse trecho:

O estudo do **veneno** veneno foi realizado com artérias aortas de ratos da cepa wistar. Se fez montagem de anel aortico onde foi adicionada dose de veneno da cobra para identificar o efeito direto da substancia na aorta. O estudo foi realizado com ratos machos de 300+20g dos quais foram isolados as artérias aorta.

Essas repetições, nesse caso específico, podem apontar para a ausência de conhecimento, em língua portuguesa, dos recursos que contribuem na organização das informações e do texto, e que podem contribuir para o plano de texto e, conseqüentemente, para a configuração do gênero. O que se leva em conta, nesse caso, é uma repetição que prejudica a progressão do texto, o que não significa dizer que toda e qualquer repetição seja inválida, mas a depender da sua função na organização e progressão do conteúdo temático, sobretudo, em textos de atividade acadêmico-científica, serve para evitar ambigüidades.

A seguir, tratamos mais especificamente das interações professor-estudante (fora do espaço da sala de aula, mas como parte das mediações e regulações do professor no processo de ensino e aprendizagem), nas quais sobressaem questões, na voz da estudante, que evidenciam conhecimentos sobre o gênero e a atividade que tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.



### 7.9.1 Focalizando a interação

Seguindo a nossa metodologia de análise, destacamos os textos das interações entre a professora e a estudante para tratarmos do papel que a mediação exerce na reescrita dos textos pelos estudantes. Assim, destacamos as interações em torno dos aspectos sociais e, em seguida, em torno dos aspectos linguísticos que incidem na composição e organização do texto das estudantes.

#### Excerto 8 – Entrevista com a estudante Maria Silva

Prof<sup>a</sup>: Sim. (++) Tá, aí a primeira pergunta que tem aqui pra você é a seguinte, se você **já produziu esse/ esse gênero/** que gênero é esse? Comunicação/ **resumo para comunicação de eventos.**  
 Maria: É.  
 Prof<sup>a</sup>: Se você já escreveu esse gênero em espanhol.  
 Maria: **Eu escrevi.**  
 Prof<sup>a</sup>: Já?  
 Maria: Já.  
 Prof<sup>a</sup>: Submeteu?  
 Maria: **Submeti e apresentei.**  
 Prof<sup>a</sup>: Certo, se você fez isso, então, você acha que **existem diferenças entre esse gênero em espanhol e em português,** em relação à estrutura?  
 Maria: **Não.**  
 Prof<sup>a</sup>: Mesmo na sua área.  
 Maria: **De estrutura, não.** Na mesma área não, **acho que a estrutura é universal.**  
 Prof<sup>a</sup>: Certo.  
 Maria: Que segue a estrut/ a estrutura do inglês, **geralmente em inglês sempre tem as estruturas,** não tem muito cambio? TROCA.  
 Prof<sup>a</sup>: É: é, diferenças.

Fonte: Gerado no curso de PLA do grupo GEPLA.

Sobre o gênero, no Excerto 8, a estudante afirma que já escreveu um ReCO em uma situação real – *escrevi, submeti e apresentei*. Ela fez essas ações em sua língua materna – o espanhol. A estudante sugere ainda que, em relação à estrutura (organização do texto), o ReCO apresenta uma estrutura que seria universal. Ela ainda traz ainda a escrita desse gênero no contexto de uso da língua inglesa<sup>157</sup>. Essa constatação contribui para mostrar que a estudante

<sup>157</sup> Em algumas áreas, como a farmacologia – área da estudante – a produção científica é divulgada, na maioria das vezes, mesmo no Brasil, por meio da Língua Inglesa.

mobiliza no momento da escrita saberes sobre o gênero, pois na PI dela (ver análise) apresenta marcas do gênero, o que aponta para o processo de formação de um pesquisador.

Por outro lado, a PI da Maria Silva apresenta uma organização do texto que mostra que ela ainda não se apropriou dos recursos linguísticos da língua portuguesa que incidem na configuração do gênero. Aponta ainda para a não apropriação e a reflexão sobre o uso da língua pela estudante na atividade social em questão. Nesse contexto, podemos ainda perceber o processo pelo qual as pessoas passam, ao longo da vida, para a construção do seu conhecimento por meio da inserção em determinadas práticas e agir linguageiro. Essa questão já descrita na análise do texto, também surge na fala da estudante, quando ela descreve suas dificuldades com a escrita em língua portuguesa.

#### **Excerto 9** – Entrevista com a estudante Maria Silva

Maria: Isso, tenho dú::vidas **nos conectores** (++) porque são diferentes. Não tem um além, porém, mas tem um representativo, que é o mesmo, mas eu não conhecia, conheci aqui.

Pro: Ce::rto. (+) Uhum. (++) Entendi. (+++) É:: outra pergunta que eu faço é ((lendo)) Quais são para você **as maiores dificuldades em produzir um texto em língua portuguesa?**

Maria: ((pensa um momento)) Acho **que todas** ((risos)) Hmm, não. A ortografia das palavras (+) e **o::s conectores, a forma de organizar as coisas para que tenha um padrão, mas aqui tem algumas diferenças.**

Pro: SIM

Maria: Então, geralmente, (+) **eu tenho as ideias**, penso **em espanhol**, mas tenho dificuldade **pra fazer que/ que no português tenha um somido bonito.** ((risos)) Que vai parecer um portunhol.

Pro: Ce::rto.

Maria: Mas eu acho que **essa é a minha maior dificuldade.**

Fonte: Gerado no curso de PLA do grupo GEPLA.

No Excerto 9, destacamos a semiotização dos saberes mobilizados para a escrita do texto, mostrando a necessidade dos conhecimentos explícitos sobre a língua. Os saberes sobre a língua destacados pela estudante estão relacionados aos recursos linguísticos responsáveis pela organização do texto, como os conectores. Ela ainda pontua uma comparação entre os usos desses elementos em português e espanhol, destacando a necessidade de aprender essas unidades para escrever com mais apropriação em língua portuguesa.

Dessa forma, a interação entre os diferentes saberes implicados na produção de um texto perpassa por saber a língua de aprendizagem e, também, por saber o uso dessa língua em um determinado texto no interior de uma atividade.

### 7.9.2 Explorando a PF de Maria Silva

Como já afirmamos acima, o texto a seguir é resultado de um percurso didático de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiro.

#### Texto 13 – PF da estudante Maria Silva

Efeito Vasomotor causado por veneno da cobra *Lachesis acrochorda*  
 Silva, Maria  
 Mestranda ciências Farmacêuticas  
 Universidade Federal do Brasil  
[mariasilva@unicauca.edu.co](mailto:mariasilva@unicauca.edu.co)

As serpentes habitam há muito tempo com os humanos, apesar de que eles não fazem parte da sua cadeia alimentar desses répteis. O veneno da serpente *Lachesis acrochorda*, também conhecida como “surucucu” ou “pudridora” é a serpente mais grande das Américas e geralmente as mordidas por esta espécie tem alta mortalidade (90%). Neste contexto a mordida das serpentes é um problema que afeta com maior frequência as pessoas que vivem no campo. Além disso relatos clínicos mostram que o veneno da serpente *L. acrochorda* causa graves alterações da pressão arterial das pessoas vítimas dessa mordida. De antes disso, esta pesquisa tem como objetivo estudar o efeito vasomotor causado pelo veneno desta serpente. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se ratos machos de 300+\_20g dos quais foram isoladas as artérias aortas para fazer o experimento de anel aórtico em uma solução fisiológica para que o tecido não morra e possa funcionar como se ele estivesse dentro do corpo. Depois disso, foram aplicadas três doses de veneno (0,25; 0,37; 0,5mg/g). Nesta pesquisa os resultados mostram que o veneno causou um efeito vasodilatador que foi proporcional com aumento estatisticamente significativo ( $p < 0,01^{**}$ ). De acordo com as análises realizadas no estudo pode-se concluir que o veneno da *L. acrochorda* causa efeito direto no funcionamento dos vasos sanguíneos e provavelmente esse efeito está fazendo com que as pessoas vítimas da mordida morram com muita frequência.

Fonte: Gerado no PLA do grupo GEPLA.

Primeiro, pontuamos que o texto foi realizado em uma sequência de atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades com esse gênero de texto. Mesmo que a análise se concentre entre a primeira e a última produção, é necessário dizer que o processo passou pela escrita de um texto intermediário, levando em consideração as dimensões do texto, sobretudo do contexto de produção e dos mecanismos de textualização.

Podemos pontuar, em relação aos aspectos de convenção da escrita, que o texto apresenta, nesse momento, poucos desvios, como podemos notar na ortografia das palavras – *reptiles*. Essa questão, como já abordamos anteriormente, se pensarmos na comparação com a

PF da biodata na qual o texto da estudante apresentava mais desvios que na PF do ReCO, reflete o processo da aprendizagem.

O texto apresenta, como na PI da estudante Maria e nos textos de referência, uma organização global: o título, nome, informações sobre o autor do texto e o corpo do texto.

Por um lado, o ReCO se apresenta como um texto “independente”<sup>158</sup> de outros, embora seja regulado por uma prescrição prévia (explicitado anteriormente). Por outro lado, ele condiciona, de alguma maneira, outro gênero – *a comunicação oral*. No caso do texto da estudante, há a presença do SN *esta pesquisa*, que se constitui em uma marca inferencial do ReCO. Em relação a esse SN, marca também outros gêneros da atividade acadêmico-científica.

Em relação ao corpo de texto (nível parcial, MIRANDA, 2010), focalizamos a organização em blocos de texto relacionados à semiotização da atividade de pesquisa. Ao longo dele, destacamos os marcadores inferenciais e autorreferenciais (MIRANDA, 2010). Esses marcadores são também relacionados à atividade e ao gênero. Entre os elementos autorreferenciais de blocos do texto, temos os seguintes SN: *um problema, objetivos e resultados* e o SV *pode-se concluir*. Entre os marcadores inferenciais, podemos destacar os seguintes elementos, para indicar a metodologia: *utilizou-se, foram isoladas* – construções passivas. Além disso, podemos ainda, como veremos adiante, destacar outros elementos da língua utilizados pela estudante para a construção da organização do texto.

Nesse texto, podemos perceber que a estudante apresenta uma organização bastante demarcada dos blocos organizadores do conteúdo relacionados à atividade de pesquisa, apresentando uma aprendizagem da estudante em relação ao papel social do qual ela se apropria para semiotizar a pesquisa realizada ou a ser realizada dentro da atividade de pesquisa.

A outra categoria que analisamos são os organizadores textuais e a influência deles na organização do corpo do texto e, também, na construção da organização da progressão desse texto. Podemos ainda destacar como o uso desses organizadores exerce uma função importante dentro do texto, não só do ponto de vista da progressão, mas também da segmentação e organização do conteúdo temático e da relação com o gênero.

Os organizadores responsáveis pela introdução de blocos de texto apresentam uma peculiaridade, de acordo com o uso no texto. Eles convocam outras unidades, contribuindo tanto para delimitar ou segmentar o texto quanto para estabelecer uma relação de continuidade, ou seja, contribuem para estabelecer uma relação entre blocos de texto. A exemplo dessa relação, destacamos o bloco de texto etiquetado como objetivo da pesquisa: “De antes disso,

---

<sup>158</sup> Se compararmos ao resumo de artigo científico, pois, nesse caso, o texto reproduz, em síntese, a organização do artigo.

esta pesquisa tem como objetivo estudar o efeito vasomotor causado pelo veneno desta serpente”.

O organizador textual, *de antes disso* (*diantes disso*), ao mesmo tempo que retoma o bloco de texto (anáfora) imediatamente anterior, sumarizando a informação contida nele (COUTINHO, 2004a), também marca a abertura do bloco de texto seguinte.

Ainda em relação aos organizadores textuais, destacamos aqueles que exercem a função de organizar o bloco textual, como podemos destacar no bloco metodologia:

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se ratos machos de 300+\_20g dos quais **foram isolados as artérias aortas para fazer o experimento** de anel aórtico em uma solução fisiológica para que o tecido não morra e possa funcionar como se ele estivesse dentro do corpo. **Depois disso, foram aplicadas três doses de veneno** (0,25; 0,37; 0,5mg/g).

Esse bloco de texto pode ser segmentado em partes menores nas quais são tematizados os métodos da pesquisa. O organizador textual *depois disso* contribui para estabelecer a segmentação de ações realizadas pela pesquisadora (papel social assumido na ação de linguagem pela estudante). Assim, o organizador textual exerce a função de demarcar os segmentos, contando com outras unidades linguísticas importantes na construção do texto.

No nível micro, quando da relação dos organizadores textuais, eles foram também utilizados (como destacado no Quadro 14, p. 162) pela estudante para estabelecer efeitos de sentido diversos, como os usos mais canônicos deles dentro de um segmento textual, exercendo função bastante local (BRONCKART, 2012, p. 122). Há organizadores que indicam uma concessão – *apesar de*<sup>159</sup>; indicam uma adição – *e*; indicam uma finalidade – *para*, entre outros. O uso dessa gama de organizadores implica que a estudante ampliou o seu repertório de recursos linguísticos, quando comparado a PI.

Ao estabelecermos uma comparação entre os organizadores textuais utilizados pela aluna na PI e na PF, podemos perceber que a aprendizagem deles contribuiu significativamente na produção de textos. Dessa forma, em relação à organização, a estudante, com a apropriação e uso consciente das formas linguísticas, consegue articular o texto e reconfigurar o gênero, destacando o papel da aprendizagem na relação dialógica dos mecanismos linguísticos.

O conhecimento sobre os organizadores textuais, além de estabelecer um uso mais consciente dentro de um determinado gênero textual, também, contribui para enfatizar e

---

<sup>159</sup> Reconhecemos que a escolha de outro recurso que imprima a relação de concessão ao texto poderia ser mais viável, como o *embora* em: “embora eles não façam parte da cadeia alimentar desses répteis.”

solidificar os vários estudos sobre os elementos textuais do ponto de vista do uso. A gramática por si só não contempla essas relações de nível macro, como já pontuado por vários estudos que destacam a dinamicidade da língua (COUTINHO, 2012, BRONCKART, 2017 entre outros), considerando as atividades, os gêneros e os textos.

Dentro dos mecanismos de textualização, destacamos ainda a anáfora como um recurso de organização e progressão textual. As formas de retomada estão, também, relacionadas ao gênero ReCO e à atividade semiotizada nos textos. Seguindo ainda a lógica da segmentação do texto em blocos, como está proposto acima, analisaremos as cadeias anafóricas que o constituem, mas nesse momento destacaremos a principal delas em termos de organização temática e que está relacionada com o objeto de pesquisa da estudante, como podemos ver abaixo.

A construção do objeto de pesquisa (aqui é importante relacionar o papel social diretamente à construção do texto, já que a demanda é por uma atividade de pesquisa relacionada) é realizada por meio de uma cadeia anafórica ao longo do texto. Esse objeto é semiotizado no texto por meio da repetição fiel do SN **o veneno da cobra Lachesis acrochorda** (importante pontuar algumas variações dentro desse SN, seja substituição lexical, seja de sua redução). Essa repetição assume função importante na relação com a construção do gênero. As repetições realizadas não acontecem porque a estudante desconhece outros mecanismos de realização da coesão nominal, mas como uma marca do gênero ReCo. Ela é importante para manter constante o tema da pesquisa da estudante. Além disso, não há em relação ao objeto de pesquisa a retomada por meio de pronomes, o que contribui para o caráter científico do texto, diferenciando-se assim de outros gêneros que implicam no uso de outras formas linguísticas como forma de construção de uma cadeia anafórica. Ela se apresenta, também, como a cadeia anafórica maior perpassando todo o texto. É importante pontuar ainda que essa cadeia anafórica exerce uma função de estabelecer as relações no plano geral do texto, já que é introduzida no título e retomada dentro de cada bloco de texto.

Analisar o texto dessa perspectiva contribui para pensarmos nele como um objeto de organização global, na qual intervêm fatores de diversas naturezas. Essa organização está implicada, também, na forma como um objeto de discurso é construído dentro da atividade acadêmico-científica, fazendo referência a um mundo objetivo, não cabendo, muitas vezes, retomadas por outras formas linguísticas que sobreporiam outros valores ou recategorizações em determinada medida. Além disso, podemos perceber que não há a retomada por pronomes em relação a esse SN, tendo em vista que outros temas são introduzidos no texto e a retomada por pronome poderia gerar uma ambiguidade ou outra interpretação errônea no texto. Além

disso, ainda em relação à atividade, a repetição pode demonstrar objetividade (embora reconheçamos a subjetividade em toda e qualquer atividade de linguagem).

Além dessa cadeia anafórica, podemos ainda destacar outras que acontecem dentro dos blocos temáticos e que, na maioria das vezes, não são mais retomadas ao longo do texto, tendo em vista que esses blocos semiotizam ações específicas no processo da pesquisa que trata de objetos específicos.

**As serpentes** habitam há muito tempo com os humanos, apesar de que eles não fazem parte da sua cadeia alimentar **deses reptiles**. O veneno *da serpente Lachesis acrochorda*, também conhecida como “*surucucu*” o “*pueridora*” é a serpente mais grande das Américas e geralmente as mordidas por *esta espécie* tem alta mortalidade (90%).

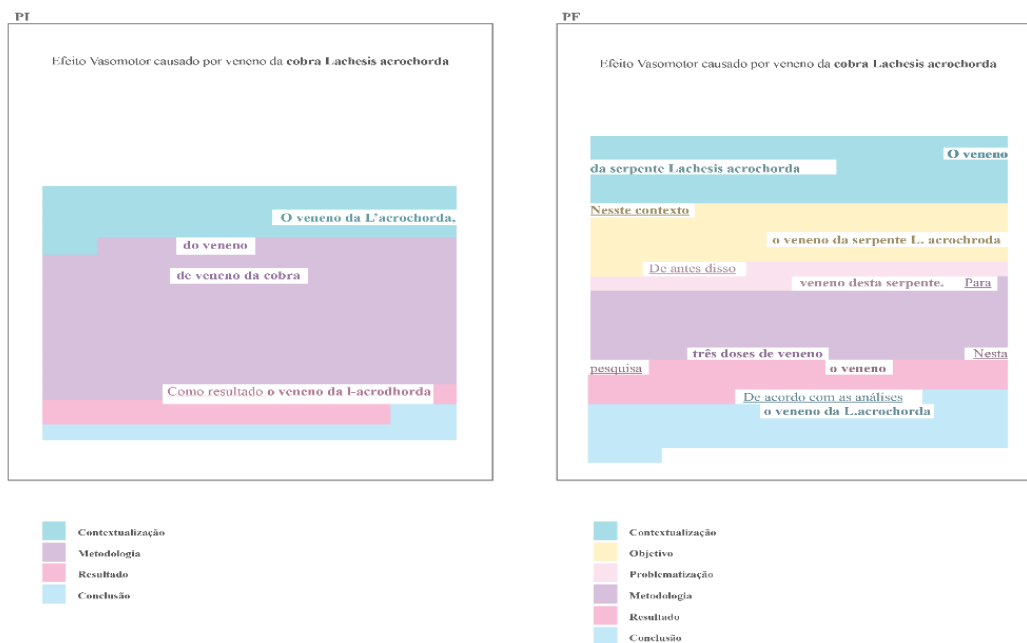
No bloco textual acima, o contexto/introdução do texto apresenta a introdução de uma unidade fonte de significação pelo SN *as serpentes*, estabelecendo uma forma de contextualizar em um *locus* mais amplo um assunto mais específico, já introduzido no título e retomado nesse bloco. Este SN é retomado depois dentro do mesmo bloco textual pelo SN (d) *esses reptiles* (importante salientar que há o uso do pronome possessivo também como retomada, mas nesse caso, desnecessária). Essa forma de retomada por um hiperônimo acrescenta informações ao texto, ao mesmo tempo que, no caso de um estudante estrangeiro, mostra a aprendizagem de recursos da língua para realizar as costuras necessárias ao texto e mais ainda de apropriação do léxico de sua área específica do conhecimento.

A partir dessa análise, estabeleceremos uma tentativa de relacionar o texto em uma inversa de reconstrução do que a estudante foi capaz de mobilizar para a construção e reorganização do seu texto.

### **7.9.3 Síntese da PI e a PF do gênero ReCO da estudante Maria**

A PI apresenta questões singulares que emergem do processo da escrita. A análise dos textos da estudante faz emergir o conhecimento da atividade de linguagem e do papel social que ela exerce por meio do uso da língua para semiotizar um saber epistemológico mobilizado em uma ação de linguagem. A Figura 9 apresenta a configuração do gênero e os elementos linguísticos que contribuem para tal. Embora apresente a organização dos textos como ReCO, ainda é necessário investir para que a estudante consiga ampliar o domínio de saberes sobre a língua para escrever textos dessa atividade de linguagem.

**Figura 9** – Comparação entre a configuração da PI e da PF da estudante Maria



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A comparação entre a configuração da PI e da PF, como esquematizado na Figura 9, permitiu perceber a ampliação do repertório do estudante (saberes sobre a língua) dos recursos linguísticos em língua portuguesa. Como podemos perceber na configuração da PI, os recursos linguísticos são menos mobilizados. A ampliação do uso dos recursos linguísticos implicou de certa forma na reconfiguração do gênero ReCO. Essa configuração também, em se tratando de uma perspectiva enunciativa dos recursos da língua, culmina com o domínio pelo estudante na mobilização do papel social que este assume. Nessa PF, há uma perspectiva de escolhas mais conscientes para a construção do texto.

É importante notar ainda que a manifestação das cadeias anafóricas é mais produtiva, no entanto essa produção, muitas vezes, está limitada aos blocos de texto. As cadeias que semiotizam o objeto do conhecimento ou de pesquisa pelos estudantes geralmente atravessam todo o texto, como apresentado na PF, o que incide na composição desse gênero. Além disso, há sempre a retomada por tal objeto com a repetição do mesmo SN. Essa repetição, diferente do que formulam alguns manuais para bem escrever que defendem que a repetição precisa ser banida, é uma marca dos gêneros, incluindo o ReCO, produzido no quadro da atividade de pesquisa com fins de construção e difusão do saber (RINCK, 2015).



## 7.9 Explorando a PI do estudante Lucas da Silva

A segunda produção de texto é do estudante Lucas Silva, que é da área da filosofia e está no primeiro ano do mestrado no Brasil. Ele participou ativamente das aulas, com algumas ausências durante o percurso didático, mas realizou todas as etapas propostas pela professora.

### Texto 14 – PI do estudante Lucas Silva

O que é a filosofia?

Lucas Silva  
Mestrando em filosofia  
Universidade Federal do Ceará  
[garciaoctavio14@gmail.com](mailto:garciaoctavio14@gmail.com)

A filosofia tem como característica geral o desacordo. Já seja na filosofia antiga, já na filosofia contemporânea. Nós vamos sustentar a seguinte tese: o desacordo é só superficial, este deve-se a uma concepção errada da filosofia. Nós vamos sustentar nossa tese apelando ao caráter não cognitivo da filosofia que a tradição desde Platão imputa à filosofia e que só foi questionada até o século XIX e XX. Temos que apelarmos a maneiras diferentes de concebermos a filosofia. A maneira diferente de conceber a filosofia consiste em conceber a filosofia como um método de escolha. Assim, a filosofia é só um método que nós fazemos uso para escolher entre os enunciados gerais da filosofia que não podem ser contrastados com a experiência. Assim mostramos que o desacordo só é superficial e ofereceremos outra maneira de pensar a filosofia. Nossa estratégia de argumentação mostra que nós não podemos sustenarmos com coerência o caráter cognitivo, pois produz aporias. Logo ofereceremos boas razões para dizer que é um método de escolha, pois não é possível contrastar as teses filosóficas para estabelecer sua verdade ou falsidade. Finalmente, mostraremos como nossa concepção da filosofia explica melhor como e por que nós fazemos filosofia.

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Esse texto, inicialmente, também traz questões relacionadas às convenções da escrita. Dentre estas, podemos destacar questões ortográficas – *produce, mejor*; de acentuação – *caráter*. Contando que essa questão, como acontece nos demais textos, foi tratada ao longo das aulas e do feedback da professora.

Quanto à organização geral, o texto apresenta título, seguido pelo nome do autor e filiação institucional e por último o corpo do texto. A partir dessa constatação, o texto quanto à organização macro, configura-se como um ReCO, considerando os textos de referência que têm essa estrutura. Essa forma de organizar o texto, para os participantes de uma comunidade na qual se insere, é facilmente reconhecida.

Considerando esse aspecto inicial, destacamos a organização quanto ao corpo do texto e a implicação dos conhecimentos do estudante no processo de aprendizagem para a escrita desse gênero<sup>160</sup>. Essa percepção vai ao encontro de atentar para as singularidades de cada gênero no conjunto das atividades em cada cultura disciplinar. Aqui, assumimos a perspectiva de que as unidades lexicais que etiquetam os blocos de texto na organização do ReCO podem revelar o papel social a ser mobilizado em decorrência da ação de linguagem. Considerando essa questão, a PI do estudante Lucas apresenta ausência de unidades lexicais que etiquetam os blocos de texto. A respeito dessa questão, é necessário sublinhar que as diferenças entre as áreas também podem ter implicação dessa ordem no texto. No entanto, os textos de referência (Ver anexo B, p. 318-330 e a análise do ReCO no Capítulo 5, Seção 5.2) da área da filosofia apresentam minimamente unidades lexicais que situam o texto na atividade de pesquisa apontada para o gênero ReCo.

Essa constatação evidencia, quando se trata da organização do corpo do texto, que não há marcas que implicam um gênero de texto da atividade de pesquisa, mas como um texto que discute questões relacionadas à área sem estar necessariamente sendo preparado para uma apresentação de uma pesquisa.

O segundo ponto que é necessário destacar é a questão da organização do texto, com as implicações da utilização de organizadores textuais. Esses elementos estão presentes ao longo do texto do estudante, no entanto, eles ainda precisam de ser utilizados com maior maestria para a construção do texto e dele corresponder ao que é esperado do estudante. Como trata-se de um texto da área da filosofia, o uso dos organizadores textuais parece assumir um espaço mais dinâmico nos textos dessa área. Na tentativa de organizar a discussão do tema proposto, o estudante faz uso de organizadores textuais de diferentes escopos e função. No entanto, esses organizadores carecem de um tratamento mais específico. Uma das questões que saltam inicialmente é a repetição de organizadores textuais, como: *Pois* (2x), *Assim* (2x). A

---

<sup>160</sup> Assumindo essa posição, neste trabalho, convocamos a percepção sobre, no caso desse gênero, os modos enunciativos que eles assumem, que são variados e não são exclusivos desse gênero. Como se trata de gêneros diferentes, para nós ficou evidente que o papel social a ser mobilizado no ReCO está mais relacionado à utilização, pelos estudantes, de unidades lexicais que marcam a organização do texto em blocos, e como se semiotiza a pesquisa.

questão que se coloca sobre a repetição dessas formas relativas ao gênero, por seu caráter sucinto, pode explorar as possibilidades na dinâmica da língua.

Outro ponto em relação ao uso dos organizadores, é a ausência deles em partes importantes, como na ligação entre os blocos de texto. A exemplo disso, no seguinte trecho: *Nós vamos sustentar a seguinte tese: o desacordo é só superficial, este deve-se a uma concepção errada da filosofia. Nós vamos sustentar a nossa tese apelando....* a ausência de conectivo acaba levando o estudante a fazer a repetição, que, a nosso ver, é desnecessária. Assim, é provável que o pouco domínio da língua portuguesa por parte do estudante tenha favorecido esse tipo de textualidade. Essas dificuldades são reconhecidas por ele, como veremos na interação professor estudante, quando cita que não conhece muitos conectivos e unidades lexicais em língua portuguesa. Dessa forma, o texto não apresenta organizadores que seriam responsáveis pela demarcação dos blocos de textos próprios desse gênero textuais e que, como assumimos no Capítulo 4, são responsáveis por introduzir e delimitar esses blocos.

Em relação a essas unidades linguísticas, sublinhamos ainda que a presença deles não garante a organização e a segmentação em blocos de texto. Por exemplo, a presença do organizador textual *assim* em *assim mostramos que o desacordo* não estabelece a relação necessária entre os dois blocos de texto, o que exigiria um conectivo que estabelecesse a delimitação entre os blocos de texto e ao mesmo tempo contribuísse para a progressão deste.

Em relação à operação no nível micro, é ainda inconsistente a construção *já seja na filosofia antiga, já na filosofia*, em que a instância de produção flutua na escolha entre a forma *seja* e a forma *já*, considerando que a primeira é a mais indicada para a construção de uma alternância de inclusão e não a forma *já*, que é a que acaba prevalecendo. O que fica evidente nessas escolhas é o desconhecimento dos elementos linguísticos da língua portuguesa e suas funções para tratar em um determinado texto.

Há a presença do organizador textual *finalmente*, que marca a integração linear. Nesse texto, esse organizador textual organiza os passos pretendidos para a construção de sua argumentação, ou seja, o método a ser utilizado. No entanto, há a ausência de outros recursos, como primeiro, segundo, indicando a enumeração das “ações”.

A maioria desses organizadores foram utilizados com alguma forma de deslize. Não contribuem para a reconfiguração do texto em um gênero biodata, o que implica a necessidade de colocar para o estudante as funções desses organizadores na estruturação do texto. O uso desses elementos coerente ao gênero de texto coloca em interface a relação do conhecimento explícito dos textos e da língua não só para a produção, mas também para a ampliação dos letramentos acadêmicos.

É importante pontuar ainda a presença de organizadores textuais, sobretudo para a argumentação dentro do texto. Há a presença de *pois*, *logo*, *porque*, que concorrem para orientar o texto de acordo com a defesa de uma tese, embora ainda se apresente pouco organizado.

Depois de tartarmos dos organizadores textuais, passamos a focalizar os mecanismos de coesão nominal, mais detidamente as anáforas e as cadeias anafóricas. Há a cadeia anafórica principal que se estabelece ao longo do texto com a introdução da unidade fonte de significação logo no título pelo SN – *a filosofia* – e retomada ao longo do texto pela repetição do mesmo SN. Mesmo que seja um parâmetro de gêneros da atividade científica, a repetição de um SN ao longo do texto é demasiada. Essa repetição acontece, provavelmente, em decorrência do pouco repertório do estudante dos recursos da língua portuguesa.

Quanto ao uso de pronomes na PI, há a presença do demonstrativo – *este* que retoma o SN *desacordo*. Essa forma de retomada é um recurso bastante utilizado em gêneros da atividade acadêmica e científica, de acordo com a literatura da área.

Outra questão que ainda pode ser tratada é da ordem do uso dos tempos verbais, que tem uma singularidade dentro desse gênero ReCO, como é o caso da presença de verbos no tempo futuro – *ofereceremos*, indicando a relação entre esse gênero que é escrito antes da participação de um congresso e do gênero subsequente – a apresentação oral. É necessário chamar a atenção para a falta de concordância entre os tempos verbais, que, nesse caso, a instância de produção mescla com formas verbais no presente – *mostramos*, o que seria um bloco de texto pautado na metodologia, o que promove problemas na construção e do bloco de texto.

A partir das questões estabelecidas sobre a PI do estudante, passamos a focalizar a mediação, importante no processo de aprendizagem, considerando que as questões que se apresentam no texto são de ordem social, cognitiva e linguística e serão focalizadas na interação entre o estudante e a professora, como veremos a seguir.

### **7.9.1 Focalizando a entrevista**

Para dar conta ainda das nuances e dos saberes para escrever e os desafios do estudante, a voz dele emerge como ponto de partida dessa questão colocada na interação, como podemos observar no excerto a seguir.

**Excerto 10** – Entrevista com o estudante Lucas Silva

Profª: ((ri)) Lucas, a pergunta inicial é (+) se você já fez **resumo de comunicação** na sua língua materna.

Lucas: **SIM**. Sim.

Profª: **Pra eventos?**

Lucas: **Sim**, eventos.

....

Profª: Uhum, no estilo, **na organização**. (+) Certo. E pra você (+) tirando essa questão da língua, pra você escrever esse gênero (++) foi algo (+) **FAMILIAR**, porque você **já fez em espanhol**, mas e no português? (+) Você/ mesmo você conhecendo o gênero em espanhol, escrever esse gênero em português.

Lucas: **Eu acho que é o mesmo**. (+) Por exemplo, **eu tenho aqui o problema, a tese e como você vai fazer/ a estratégia para resolver o problema e sustentar a tese, eu acho que é o mesmo**.

Profª: Sim, ah, entendi.

Lucas: Parece o mesmo.

Profª: Sim, entendi. (+) É:: (+) aqui (+++) Eu coloquei pra você começar assim, certo? Porque eu, até então, eu não lembro de ter visto (+) um/ **um elemento linguístico** (+) **um sintagma nominal que apontasse para o gênero**.

Lucas: Hum? ((expressa dúvida))

Profª: No seu texto. Por exemplo/

Lucas: [Hu::m

Fonte: Acervo do Grupo GEPLA.

Sublinha-se, inicialmente, a questão do contexto da atividade acadêmica que é pontuado pela professora. O estudante Lucas afirma que já escreveu esse gênero de texto. Essa questão implica que o estudante, minimamente, tem se inserido no contexto das atividades acadêmicas. Dentro dessa dinâmica, podemos pensar que o estudante está em processo de desenvolvimento e apropriando-se das práticas de linguagem de sua área disciplinar. Nesse sentido, cabe ressaltar que essa perspectiva é importante para o estudante ter o conhecimento da atividade da qual participa e, portanto, para o processo de apropriação dessa prática de linguagem. A princípio, percebe-se o engajamento do estudante na atividade de pesquisa. Esse engajamento também revela inicialmente o domínio do conteúdo temático – ou seja, um aspecto da ordem de sua representação psíquica sobre o objeto de estudo dele.

Seguindo ainda para além da atividade na qual o estudante já se apresenta como participante e engajado nessas práticas sociais, destacamos a emersão do conhecimento sobre

o gênero e os textos que são pontuados na interação. Ao ser questionado sobre a escrita desse gênero nas duas culturas – *eu acho que é o mesmo* –, o estudante sugere tratar da mesma organização e ainda pontua os blocos e a organização em nível macro dessa organização – *problema, tese, estratégia para resolver o problema* – como podemos observar na PI do estudante sobre essa questão.

Ainda em relação a essa organização, a professora indica para o estudante como isso acontece na língua portuguesa – *sintagma nominal que apontasse para o gênero*, como perspectivado na PI do estudante que não traz elementos linguísticos dessa ordem que contribuam para a delimitação das partes do ReCO. O estudante a constrói, nesse momento, saberes, ativando os conhecimentos que provavelmente foram focalizados nas aulas. O próprio estudante se atém às unidades lexicais que podem contribuir para a organização do texto – *o objetivo é explorar* – no qual traz o SN conjugado à organização sintática – uso do infinitivo que etiqueta o bloco explícita e implicitamente.

Esses conhecimentos são importantes em se tratando da construção de um papel social que vai se constituindo nas práticas de letramentos não só na sala de aula, mas também nas atividades das quais o estudante participa.

#### **Excerto 11** – Entrevista com o estudante Lucas Silva

Prof<sup>a</sup>: Aí, a outra pergunta que eu faço pra você é (+) quais são, para você, as **maiores dificuldades de se produzir textos em língua portuguesa?**  
 Lucas: **Os conectores** ((aponta para o papel))  
 Prof<sup>a</sup>: **Os conectores.**  
 Lucas: Isso, **não conheço/ não tenho:**  
 Prof<sup>a</sup>: É: que você precisa variar o que você repete, assim, assim.  
 Lucas: Porque eu não/ **não tenho controle dos conec/**  
 Prof<sup>a</sup>: **Dos conectivos.**  
 Lucas: **Conectivos.**  
 Lucas: Eu:: (+) **na minha língua, eu sei/ eu sei sei para que serve cada um.**  
 Prof<sup>a</sup>: SIM, para que serve e qual a função deles, né? (+) Se é de conclusão, se é de (++++) contraste (+) Né assim?  
 Lucas: ((balança a cabeça positivamente))

Fonte: Acervo do GEPLA.

Outra questão colocada pelo professor no momento da interação diz respeito às dificuldades do estudante em relação a escrever um texto em língua portuguesa. A reflexão do estudante parte da questão sobre o uso das unidades linguísticas da língua-alvo. A despeito dessa questão, ele pontua o uso dos conectivos, provavelmente influenciado pelo feedback da

professora. Além disso, esse objeto foi focalizado durante as aulas e provavelmente contribuiu para ter se tornado o objeto de focalização do estudante.

Essas dificuldades estão presentes na PI, como pudemos observar na análise. Apesar disso, o estudante destaca que em sua língua materna ele consegue utilizar os OT, como podemos perceber na voz dele – *na minha língua eu sei para que serve cada um*, deixando claro a necessidade de se trabalhar com a língua portuguesa de maneira explícita. Assim, ele apresenta uma das dificuldades na língua portuguesa, apontando os conhecimentos necessários para escrever, sobretudo os linguísticos.

Diante do que foi perspectivado na interação e do que já foi analisado nos textos do estudante, pode-se inferir que a PF apresenta avanços, como veremos a seguir.

### 7.9.2 Explorando a PF do gênero ReCO do estudante Lucas Silva

O último texto produzido pelo estudante apresenta, como veremos na análise, a ampliação dos recursos da língua portuguesa e a reconfiguração do texto.

#### Texto 15 – PF do estudante Lucas Silva

O Caráter não cognitivo **da filosofia**

**A filosofia** tem como característica o desacordo, *seja* na filosofia antiga *ou* na filosofia contemporânea. Neste trabalho, sustentamos a seguinte tese: o desacordo é só superficial. **Este** deve-se a uma concepção errada **da filosofia**. O objetivo desta comunicação é explorar hipóteses do que pode ser **a filosofia**, especificamente, neste trabalho pretende explorar **uma hipótese** não cognitiva da filosofia e estabelecer **uma** que entende a filosofia como um método de escolha. **Isto** conta com a tradição, que desde Platão, pensa a filosofia como cognitiva. O paradigma cognitivo só foi questionado nos séculos XIX e XX. **Então a filosofia** é só um método que nós fazemos uso para escolher entre os enunciados gerais da filosofia que não podem ser contrastados com a experiência. **Por o anterior**, mostramos que o desacordo só é superficial e **a filosofia** pode-se pensar de outra maneira. A estratégia de argumentação mostra que nós não podemos sustentar com coerência o caráter cognitivo, porque produz aporias. **Por fim**, a comunicação fornece boas razões para pensar que **a filosofia** é um método de escolha, porque não é possível contrastar as teses filosóficas para estabelecer sua verdade ou falsidade. **Isto** tem como consequência uma concepção de filosofia que explica melhor como e porquê se faz **filosofia**.

A PF apresenta poucos desvios das convenções da escrita, favorecid, provavelmente, pelo o contato do estudante com essas convenções por meio dos textos e pelos *feedbacks* da professora. Além disso, os usos mais conscientes da escrita mostram os avanços do estudante, considerando que esse texto foi produzido no final do percurso didático e, portanto, ele teve contato com muitos textos em língua portuguesa.

Quanto à organização desse texto, a exemplo da PI, o estudante organiza-o conforme a consigna de escrita que traz a organização geral do texto, apontando como deve se estruturar (ver a consigna no Quadro 20, no Capítulo 6, Seção 6.6.1), em relação ao corpo do texto a consigna não traz nenhuma especificidade, como acontece, muitas vezes, nas circulares dos eventos.

Quanto aos recursos linguísticos que apontam para a atividade e para o gênero de texto, há na PF uma apropriação mais sólida por parte do estudante. Diferentemente da PI, na PF, há a presença de marcas linguísticas que apontam explicitamente para a atividade de pesquisa – *este trabalho*, assim como as marcas que apontam para o gênero – *esta comunicação*. Essas questões foram tratadas tanto em sala de aula, como nas interações (ver o Excerto 10), com isso fica explícito a importância de tratar o processo de escrita com os estudantes. Com essa reconfiguração textual, pode-se perceber que o estudante mobiliza os recursos da língua portuguesa para a construção do texto, implicando na construção de um papel social dentro da atividade de pesquisa.

Em relação à organização do texto, podemos com mais clareza perceber os blocos de texto dos quais é constituído esse gênero, e como eles são marcados linguisticamente. Essa organização traz assim as etiquetas de blocos de texto – *objetivo* e os organizadores textuais que também são responsáveis pela constituição desses blocos como estão marcados no texto. Embora esses recursos estejam presentes, é necessário ainda tratar com maior clareza desse escopo da organização dos blocos, mesmo que isso pareça ser menos explícito em textos da área da filosofia (ver a análise dos textos de referência no Capítulo 5, Seção 5.2), sobressaindo as marcas de organização pelas formas da língua, sendo assim, os marcadores inferenciais, como os realizados pelo uso de organizadores textuais. Ainda assim, consideramos a parte relacionada ao desenvolvimento e aprendizagem da língua, portanto, a articulação dos textos e a configuração do gênero apresentam avanços na escrita, haja vista ser em uma língua estrangeira e tratar-se de um estudante de mestrado em processo de formação.



Quanto à presença de organizadores textuais, estes também evidenciam maior desempenho do estudante e ampliação do seu repertório. Inicialmente, podemos perceber que o estudante faz menos repetição de um mesmo organizador textual, como as da PI, confirmando o que foi perspectivado nas aulas e nas interações. Essa questão mostra que o estudante ampliou seu repertório de organizadores textuais em língua portuguesa. Destacamos, no nível macro, a presença do marcador *por fim*, que é utilizado pelo estudante para introduzir a conclusão do seu dizer e, no nível mesotextual, a presença do organizador *por anterior*<sup>161</sup>, responsável pela introdução de blocos de texto.

Quanto ao nível microtextual, a presença de formas linguísticas como *seja...ou*, foi melhor utilizada em relação a PI para estabelecer relações de inclusão de dois componentes. Esses organizadores são utilizados no nível micro do texto, como acontece com outros, como: *e* – para estabelecer adição entre orações e sintagmas nominais; *porque* – para introduzir uma explicação do que foi dito anteriormente.

Mesmo com os avanços, é necessário pensar ainda que a ausência de conectivos entre os blocos de texto – entre a introdução/contextualização e o objetivo – evidencia os problemas na organização do texto, haja vista a necessidade da presença de um conectivo que contribua para um texto mais estruturado do ponto de vista da textualidade. Mesmo assim, compreendemos essas questões, dadas as especificidades do contexto da aprendizagem. Essas questões também evidenciam, como sublinhado na voz do estudante, as dificuldades dele com a escrita em língua portuguesa.

Quanto à coesão nominal, a principal cadeia anafórica, assim como acontece na PI do estudante, é constituída em torno do seu objeto de pesquisa. Assim, se estabelece a introdução desse objeto no título, que é retomado ao longo do texto, sobretudo pela repetição do mesmo sintagma nominal – *Filosofia – a filosofia – a filosofia* - e assim perpassa todo o texto. Essa repetição, como já vimos nos textos de referência, é uma marca dos textos acadêmicos, sobretudo, como uma estratégia de manter constante o objeto de estudo ao longo do texto.

Além desse mecanismo responsável por introduzir e manter o objeto de estudo ao longo do texto, há ainda o estabelecimento de outras retomadas dentro do texto, mas que não está, em última análise, relacionado com a organização geral do texto, mas exercem funções importantes na construção textual. Dentre estes, podemos destacar o uso de retomadas como em: “o desacordo é só superficial. **Este** deve-se a uma concepção”, que o uso do pronome

---

<sup>161</sup> Mesmo que apresente problemas de ortografia, entendemos que se trata de uma forma de conexão que estabelece uma relação de finalizar/concluir e de introduzir blocos de texto, similar a *dessa forma, a partir disso*.

demonstrativo *este* retoma o SN *o desacordo*, contribuindo para a manutenção temática e também como um recurso implica o conhecimento dos recursos linguísticos em língua portuguesa, sobretudo dos pronomes demonstrativos dentro dos gêneros de texto, haja vista que o uso desse conjunto de recursos pode exercer retomadas de elementos do contexto enunciativo e do texto, como forma de evitar repetições desnecessárias em um texto conciso como é o ReCO.

Assim, podemos apontar os avanços que o estudante consegue realizar na PF dentro do percurso didático. As retomadas de partes do texto, por meio por exemplo de pronomes demonstrativos, contribuíram substancialmente para a reconfiguração textual, consolidando a forma de articular o conteúdo temático e, portanto, o encadeamento, dispensando as repetições desnecessárias que foram frequentes na PI. A exemplo dessas questões – podemos destacar o uso do pronome demonstrativo *isto*, que retoma parte do texto anterior.

Ainda em relação à coesão, como já estabelecido na literatura sobre esse assunto<sup>162</sup>, esta é marcada em função dos gêneros, sobretudo no texto escrito quando o leitor é uma representação que a instância de produção tem dele. Assim, a presença de pronomes sem uma expressão linguística que possa ancorá-lo no cotexto, parece ser problemática dentro do gênero ReCO, pois não conta com recursos do contexto de enunciação, como acontece com gêneros que são mais colados à situação de enunciação, como anúncios publicitários (COUTINHO, 2012). Sobre essa questão, o texto do estudante, mesmo a PF, apresenta o uso do pronome demonstrativo sem um nome – *isto*. A literatura<sup>163</sup> coloca que esses usos em textos acadêmicos torna-os ambíguos e seria uma marca de texto mais ancorada na situação de enunciação física. Essa forma de retomada coloca em destaque duas questões: que há ainda o enfrentamento por parte do estudante em uma relação que trava a forma de organizar seu texto, e também provavelmente por influência dos textos com os quais teve contato, no entanto, os textos utilizados em sala trazem sempre uma marca específica como uma anáfora resumidora, que teria deixado o texto com maior clareza e organização.

---

<sup>162</sup> Dabène (2002) destaca as singularidades em decorrência do texto escrito no aspecto da construção da textualidade, para quem “as regras de coesão sintática, no nível textual, não são efeito de uma norma de bom uso mas resultam das restrições da situação de produção e particularmente da ausência do destinatário leitor e da exigência de orientação da recepção que essa ausência provoca”.

<sup>163</sup> Hyland e Jiang (2017) destacam pesquisas que tratam os usos isolados de pronomes demonstrativos como um recurso que pode deixar o texto com menos clareza, sem especificar a quem o pronome retoma no contexto precedente. Além disso, eles ainda afirmam que, se o pronome está acompanhado de uma unidade lexical pode contribuir para estabelecer relações entre blocos de textos, portanto, para a progressão desse texto.

### 7.9.3 Síntese das PI e PF do gênero ReCO do estudante Lucas Silva

Na PI do Lucas Silva, são evidentes as limitações do estudante quanto ao uso dos recursos da língua portuguesa. Além disso, os conhecimentos sobre o gênero também flutuam, o que implica em lacunas ao longo do texto, o que não o configura como um ReCO. Uma questão que se apresenta relevante é o conhecimento do estudante em relação ao conteúdo temático, evidenciando que o estudante sabe o que dizer, mas esse dizer fica comprometido, pois o estudante não sabe como dizer, o que implica na pouca organização do texto e, também, na ausência de parâmetros do gênero.

**Figura 10** – Comparação entre a configuração da PI e da PF do estudante Lucas Silva



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A comparação entre a configuração da PI e a da PF evidencia a ampliação dos saberes, sobretudo, linguísticos, o que implica na reconfiguração do texto do estudante. Os avanços estão relacionados à organização da produção em blocos de textos por meio dos recursos da língua – SN relacionados ao gênero e atividade, organizadores textuais de integração linear – *por fim*. Além disso, a configuração do saber de referência, que é já de domínio por parte do estudante, apresenta-se mais explícita no contexto do gênero com as marcas deste. Nesse texto deixamos evidente também a cadeia anafórica que semiotiza o objeto

de pesquisa do estudante, que se apresenta com menos diferença entre a PI e a PF, demonstrando que ele traz conhecimentos sobre as formas de textualizar.

Além disso, o uso mais consciente da língua portuguesa permite a configuração do gênero e, também, de organização do saber para estabelecer as relações dentro do aspecto do projeto de dizer do estudante.

### 7.10 Explorando PI do gênero ReCO do estudante Pedro Silva

O texto que segue é de um estudante de mestrado em engenharia elétrica. Esse estudante mora no Brasil há mais ou menos dois anos. Ele também já fez alguns cursos de PLE, pelo menos três semestres, o que contribui para maior domínio dos recursos da língua portuguesa.

#### Texto 16 – PI do estudante Pedro Silva

Controle de velocidade para um motor de indução utilizando um método de Howard

Pedro Silva  
Mestrando em Engenharia Elétrica  
Universidade Federal do Ceará

**O ser humano** tentou durante **a sua história** otimizar a mão de obra por médio de máquinas industriais, *durante a* década dos 90 apareceram os motores de corrente contínua, sendo estes mais caros e com mais falhas (defeituosos). Devido “a corrente assassina” de Tesla os motores de indução foram deixados de lado, pois era difícil de controlar a velocidade devido a falta de tecnologia da época no qual foram criados; agora mais de 25 anos após a sua invenção temos essa tão anelada e desejada tecnologia, tecnologia suficiente para inventar formas de controlar essa “corrente assassina” por meio de um PID, PI, PD ou um controle não linear, utilizando o modelo de Howard. **Nesse artigo**, pretende-se o controle de velocidade do motor de indução por meio de um modelamento não linear da planta utilizando esse modelo H-W (Howard-Warner) por meio da plataforma NATIAB. Fará-se a simulação do modelo da planta que consiste em um motor, um decodificador de velocidade um computador, uma fonte de 400v, um inversor, etc. **Depois** de ter os dados da simulação do modelo e implementá-lo na planta real para obter dados experimentais e corroborar o modelo proposto.

Como acontece com os textos iniciais dos estudantes, esse texto apresenta problemas com as convenções da escrita de acordo com o português do Brasil. Dentre esses problemas, destacamos a acentuação das palavras – *maquinas, decada*; problemas com a ortografia – *falha* por *fala*, *meio* por *médio*, repetido várias vezes ao longo do texto. Esses últimos podem ter relação com a proximidade das línguas e o conhecimento já estruturado em relação à ortografia das palavras em língua portuguesa.

Quanto à estrutura geral, o estudante segue as orientações contidas na consigna de escrita, a exemplo do texto inicial. Assim, o texto apresenta o título, seguido do nome do estudante e filiação institucional e, por último, o corpo do texto, no qual nos deteremos com mais pormenores a seguir.

Um dos tratados que estamos levando em conta são as unidades linguísticas, sobretudo os sintagmas nominais que podem ter relação com a atividade de pesquisa ou com o próprio gênero ReCO. Na PI do estudante Pedro Silva, há a presença de sintagmas nominais que remetem sobretudo para a atividade de pesquisa, além de está relacionado a outro gênero, como – *este artigo*. Esse sintagma nominal aparece com pouca frequência em ReCO, considerando o contexto de produção desse gênero que muitas vezes ainda não foi escrito a partir de um artigo já produzido, mas apenas resultados consolidados ou provisórios de pesquisas. Por outro lado, o texto não apresenta o SN *comunicação* como uma forma autorreferencial do gênero ReCO, como vimos na análise dos textos de referência.

Outro ponto importante está relacionado aos elementos de organização do texto voltado para a divisão em blocos de texto, nos quais não há a presença de marcadores autorreferenciais dentro da perspectiva do texto em questão, como *o objetivo, metodologia*. Por outro lado, há a presença de marcadores inferenciais para a construção do texto e divisão como forma de semiotizar a pesquisa. Podemos destacar a presença do tempo verbal futuro do presente conjugado ao verbolexical *fará-se*, o organizador textual *depois*, que indica a enumeração de ações, embora com pouca organização, que merece ainda atenção para a escrita de um texto da atividade acadêmica. Ainda em relação à organização geral desse texto, destaca-se a ausência de uma conclusão, observada pela falta do bloco de resultados mesmo que provisórios.

Em relação ao uso dos organizadores textuais, pontuamos principalmente a ausência de formas linguísticas importantes não só para a articulação, mas também, para a configuração do texto como ReCO. Essa ausência de OT que operam na transição de um bloco de texto a outro, como no seguinte trecho: “*esse modelo H-W(Howard-Warner) por medio da plataforma NATIAB. Fará-se a simulação do...*”, que parece tratar dos blocos - *objetivo* e

*metodologia*. Esses blocos estão justapostos em decorrência da ausência de OT que contribuem para a delimitação desses blocos.

No nível mais microtextual, no qual se estabelece relações entre os constituintes sintáticos, podemos notar menos problemas no uso dos organizadores textuais que parecem ser mais variados – quando do uso de operadores de explicação – *pois*; de alternância *ou*. Em relação ao uso dessas marcas na organização textual, pontuamos ainda a relação com a repetição de um mesmo operador, como acontece com o *devido a*, que é utilizado duas vezes em pouco espaço de texto. Além dessa repetição, há ainda a repetição da forma *por meio de* em um nível micro sintático.

Ainda em relação à organização, o bloco de contextualização da pesquisa apresenta problemas de construção de sentido, pela ausência de pontuação, evidenciada pelo atropelamento de informações logo no início do texto.

Quanto à coesão nominal, podemos ainda perceber a limitação do uso dos recursos da língua portuguesa para estabelecer as relações, as retomadas e a progressão do texto no contexto do texto acadêmico-científico. Entre as cadeias anafóricas maiores, podemos destacar a que semiotiza o objeto de pesquisa como estabelecida desde o início do texto: *método de Howard – modelo de Howard – esse modelo H-W*, que é realizada pela repetição do mesmo sintagma nominal. Outras de menor extensão, portanto, operando no nível mais local do texto, são introduzidas por SN e retomados pelos mesmos sintagmas ou por pronomes demonstrativos como em: *motores de correntes contínua – estes*, revelando que o estudante tem conhecimento dos mecanismos da língua para realizar retomadas dentro do texto. No entanto, há algumas questões ainda em relação a essas retomadas, como a retomada pelo SN *essa tecnologia*, que não parece ter uma ancoragem ao longo do texto, além da repetição desse SN logo em seguida.

Nesse contexto, a confirmação dos saberes que o estudante dispõe emerge da voz dele nas interações professor-aluno, como destacado no excerto a seguir.

### **7.10.1 Focalizando a interação**

A seguir, podemos destacar primeiramente questões relacionadas ao envolvimento do estudante nas atividades de pesquisa.

**Excerto 12** – Entrevista com o estudante Pedro Silva

Profª: Aí:: Aqui seriam só algumas perguntas para você.  
Pedro: **Não** esse tipo de texto não.  
Profª: não? Nunca produziu?  
Pedro: É::só na::**TCC**  
Profª: Só no **TCC**.  
Pedro: só no **TCC**.  
Profª: certo. No caso, você nunca fez pra apresentação de trabalho, não?  
Pedro: É:: não. **Pra artigo, não.**

Fonte: Acervo do Grupo GEPLA.

Nesse excerto, destacamos primeiramente o contexto do desenvolvimento de atividades realizadas pelos estudantes, considerando, na voz do estudante, as atividades das quais participa para compreender o nível de seu engajamento com as atividades de pesquisa. Fica assim evidente que esses estudantes não têm a prática de participação em atividades de pesquisa, o que de alguma maneira incide na sua forma de textualizar.

Essa realidade pode ainda confirmar as pesquisas que têm sido tratadas em relação à escrita na academia, não como apontar apenas os problemas que os estudantes apresentam, mas também de contextualizar as relações que esses estudantes têm com a escrita acadêmica, o que revela os graus de engajamento deles. Considerando essas questões, podemos perceber que esses estudantes desenvolvem e se engajam muito mais em atividades de pesquisa a partir do mestrado e mais profundamente no doutorado.

**Excerto 13** – Entrevista com o estudante Pedro Silva

Profª: Aí:: (incompreensível) ((lendo)) foram pouco a pouco perdendo campo para/ os motores ((afirmando)) porque você colocou aqui os motores  
 Pedro: Ah:: sim, certo. **Conectivo, portanto/**  
 Profª: Isso. **Aí faltava o conectivo.** ((lendo)) Era difícil contro::lar ((opinando)) Aí você também/ percebe que **você usa muito também esse devido?**  
 Pedro: É::  
 Profª: Aí outra coisa (+++) ((aponta para o texto)) Conectivo, entendeu? Aqui novamente, olha. (+++) Porque dá uma fluência ao texto, certo? **Aí a ausência dele/**  
 Pedro: Certo.  
 Profª: É o que mais? (+++) Aí eu coloquei **para isso**, porque você já falou dele, num foi? Aí você repete, tá fazendo a (+) retomada, né? Usando esse tipo/ de retomada. ((enfazando)) Nesse modelo de planta. Que **consiste EM**, o verbo consistir exige a preposição em, tá?  
 Pedro: Tá. ((passa a mão na cabeça)) **Pra não repetir a palavra.**  
 Profª: Não. Nesse caso é porque você coloca aplica-se na planta, aplicar-se à planta real.  
 Pedro: Não, mas é porque aqui ((aponta para o texto)).  
 Pro: Não, não. Você falou em planta, já?  
 Pedro: É:: **falei da planta e::** (+++)  
 Profª: AH. Certo, pode ser então (+++) Agora que eu entendi o que você falou, pode ser na mesma, isso aqui esquece, tá? ((lendo)) Contém os resultados/  
 Pedro: **Eu mostro os resultados dizendo/**  
 Profª: É: Sim. É: **Os resultados esperados.** Mostrando o: (++) seguimento de: (++) arranque, né? ((continua lendo)) Aí você pontua aqui, tá bom?  
 Pedro: Pontuar?

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Nesse segundo excerto, a interação focaliza, mais especificamente, os conhecimentos sobre textos e sobre a língua guiada pelos *feedbacks* dados pela professora. Como aconteceu com outros estudantes, pudemos encontrar a temática em torno principalmente dos recursos de conexão que estabelecem funções importantes relacionadas à organização do texto em questão.

O destaque é dado inicialmente às repetições que os estudantes realizam nas suas produções iniciais, o que atesta a falta de conhecimento de recursos da língua. Na interação, também fica evidente a questão da repetição pontuada pela professora – *usa muito também esse devido*. Ela também aponta para as questões relacionadas à ausência de organizadores textuais para a articulação do texto, como forma de colocar em evidência as relações que podem ser submetidas ao tratamento dado por eles – porque dá uma fluência ao texto. Além disso, emerge na voz do estudante o saber sobre a língua, apontando para as possíveis possibilidades na língua portuguesa – *conectivo portanto* para sua utilização no texto.



Além disso, na interação também emergem os saberes sobre os textos e sobre sua organização. Isso fica evidente quando a professora comprova a reflexão sobre as formas de organizar os textos em blocos que contemplem a mimeses de fazer pesquisa. Nesse caso, há a emersão dos blocos que não foram contemplados na PI, como pudemos perceber acima.

Nessa interação, coloca-se em evidência os vários segmentos que implicam os saberes para escrever. Esse conhecimento é co-construído para a organização e para a reflexão consciente sobre a escrita, o uso da língua na construção de papéis sociais e de suas organizações de nível com os blocos de texto – *a conclusão quando*.

### 7.10.2 Explorando a PF do gênero ReCO do estudante Pedro Silva

Texto 17 – PF do estudante Pedro Silva

**Controle de velocidade** para um **motor de indução** utilizando um método de **Howard-Warner**

Wilmar Bormec  
Metrande em Engenharia Elétrica  
Universidade Federal do Ceará

**O ser humano** tentou durante **a sua história** otimizar a mão de obra por meio de máquinas industriais. Durante a década de 90, apareceram os **motores de indução** que revolucionaram a indústria, *mas* foram pouco a pouco perdendo campo para os **motores de corrente contínua**, *embora* estes sejam mais caros e defeituosos. A “corrente assassina” de Tesla, os motores de indução foram deixados de lado, *pois* era difícil controlar a velocidade pela falta de tecnologia da época na qual foram criados. Após 25 anos *da sua* invenção *esta* evoluiu por meio de software facilitando *assim* o controle *dessa* “corrente assassina”. Metodologias como a de Zieyler-Nichos, PID (proportional integral Devivation), PI. Já foram abordadas anteriormente. Nessa comunicação pretende-se mostrar *esse controlador* mediante o modelamento não linear da planta utilizando o **modelo de H-W** (Howard-Waner). Por meio da plataforma MatLab. **Para isso**, far-se-á a simulação **desse modelo** que consiste em um motor, decodificador, um computador, uma fonte variável de 400KW, um inversor.

*Afim* de aplica-se na planta real para obter um ótimo seguimento de arranque, e estabilização do degrau de potência, foram aplicadas perturbações *nela* e mostraram estabilidade nos 0,05sg depois de ser aplicada. **Finalmente**, o **modelo H-W** revolucionará a indústria de máquinas elétricas utilizadas na indústria.

Como aconteceu com os demais textos, em relação aos aspectos gerais, o texto está organizado de acordo com os textos de referência utilizados em sala de aula, contendo título, referências ao autor e o corpo do texto, e, também, conforme as orientações presentes na consigna.

Quanto às marcas do gênero, sejam elas implícitas ou explícitas, diferente da PI, estão presentes no texto do estudante, acarretando a sua reconfiguração. Ele marca, pelo menos parcialmente, o gênero com o SN *essa comunicação*, ausente na PI. Além disso, há a presença de marcadores inferenciais como o uso da locução verbal no infinitivo – *pretende mostrar*, cujo objetivo é sempre marcado linguisticamente por esse tempo verbal, como é do conhecimento da comunidade científica. Além disso, embora não apresente um marcador autorreferencial, o bloco de metodologia parece mais consistente com relação aos passos do fazer a pesquisa semiotizados pelo recurso linguístico – *far-se-a* – no futuro do presente; OT de finalidade – *para obter*. Para finalizar, esse texto ainda apresenta, mesmo que embrionariamente, uma conclusão a partir da pesquisa empreendida. Essa reconfiguração do texto aponta para a ampliação dos letramentos acadêmicos do estudante.

Quanto ao uso dos marcadores da organização textual, ainda temos algumas questões a considerar, embora alguns avanços já tenham sido realizados na PF. Em contexto micro, podemos destacar as investidas na variação de um repertório diversificado de organizadores da língua portuguesa. No nível mesotextual, destacamos o uso do organizador textual *para isso*, que se apresenta como um organizador textual canônico em textos acadêmicos que têm por objetivo expor uma pesquisa. Nesse caso, ele desempenha a função de delimitar blocos de textos entre o objetivo e a metodologia.

Analisando mais de perto e comparando com a PI, o estudante, na tentativa de não repetir organizadores, opta por não os utilizar, o que de certa forma acaba afetando as “costuras” do texto, como podemos observar na ausência do devido a – *A “corrente assassina” de Tesla*, que indica a consequência de algo.

No nível microtextual ou sintático, podemos destacar os marcadores de contrastes como – *mas* e *embora*; os marcadores de explicação como *o pois*, os marcadores de tempo – *após 25 anos*. O estudante utiliza esses organizadores com mais propriedade, se comparado com outros que incidem na organização mais geral desse texto.

Mesmo com esses avanços, podemos destacar ainda os usos na construção de um texto como parte peculiar. Dentre esses, podemos destacar o uso do organizador textual *finalmente* como integração linear, utilizado para a conclusão do texto, mas utilizado sem outros constituintes que contribuiriam para a organização do texto.

Outra questão importante em relação à organização do texto, podemos destacar a maior consistência no uso da pontuação. Na PI, algumas configurações e a organização sintática sem a devida pontuação deixou a progressão do texto comprometida, o que foi resolvido em boa parte deste texto<sup>164</sup>, como podemos ver no seguinte trecho – *O ser humano tentou durante a sua história otimizar a mão de obra por meio de máquinas industriais. Durante a década de 90.*

Quanto à coesão nominal, há a manutenção – em relação a PI – da cadeia anafórica principal que estabelece e constrói o objeto de estudo da instância de produção com certa ampliação presente do início ao final do texto. Isso se deve também à reorganização e à reconfiguração do texto a partir de um ângulo de construção desse texto. Há ainda a permanência das mesmas cadeias realizadas em nível dos blocos de textos sem serem continuadas ao longo dele, tendo em vista a contextualização do trabalho a ser realizado. E estas são realizadas com maior variação na constituição linguística – *corrente assassina de Tesla – sua invenção – esta – dessa corrente*, que permite evidenciar que o estudante mobiliza conhecimentos da língua para construir o seu texto, também é verdade que essa construção traz problemas de acordo com o gênero no qual se insere, tendo em vista que a retomada ainda aparece ambígua para esse texto.

### **7.10.3 Síntese das produções PI e PF do gênero ReCO do estudante Pedro Silva**

Em relação a PI, a forma de textualização evidencia o que o estudante ainda precisa ampliar de saberes para escrever o gênero ReCO, que coloca em interface o grau de engajamento em atividades de pesquisa e mostra um estudante em formação enquanto pesquisador.

Destacamos ainda que o estudante tem domínio sobre o que dizer, mas o saber como dizer é ainda rudimentar. Essas questões estão ligadas provavelmente aos conhecimentos da língua portuguesa e também dos textos da atividade de pesquisa.

A Figura 11 apresenta um esquema da organização do corpo do texto e os blocos de texto que o compõem, destacando os elementos de transição para definir esses blocos. Na PI, podemos perceber o texto sem a presença de organizadores na transição de um bloco de

---

<sup>164</sup> Nessa PF há ainda algumas questões relacionadas à pontuação que deixam o texto fragmentado, sem uma seqüenciação, o que prejudica a progressão do texto.

texto a outro. Além disso, o texto apresenta apenas três blocos de texto, configurando a falta de domínio do estudante quanto ao gênero ReCO.

**Figura 11** – Comparação entre a configuração da PI e da PF do estudante Pedro Silva



Fonte: Produzido pela autora.

A comparação entre a PI e a PF evidencia uma configuração na qual se contempla os passos da pesquisa realizada pelo estudante com mais propriedade. Além disso, o uso de organizadores textuais na PF, que estava ausente na PI, contribui para a configuração do gênero.

Tomando como exemplo os textos dos outros estudantes, na PF, o estudante Pedro apresenta ampliação de uso dos aspectos linguísticos. Os recursos linguísticos que operam mais localmente são utilizados com mais domínio pelo estudante, o que implica dizer ser necessário investimento no ensino e aprendizagem de línguas a partir de textos completos, e não de trechos que não correspondem à organização global do texto.

As questões destacadas nessa comparação evidenciam a ampliação dos letramentos acadêmicos pelo estudante quanto ao uso de recursos da língua ao mesmo tempo em que ele mobiliza recursos que apresentam o seu estatuto de pesquisador.

### **7.11 Focalizando o processo da escrita do estudante João**

O último texto da nossa análise foi escrito pelo estudante João, que fazia mestrado em Direito na UFC. No caso desse estudante, nós apresentaremos algumas particularidades em relação ao seu processo de escrita, sobretudo de como o estudante se viu diante do processo de aprendizagem e da atividade de produção de textos. Algumas questões serão explicitadas ao longo da análise e outras faremos neste momento. Primeiramente, consideraremos para efeitos de análise, não o primeiro e o último texto, mas o primeiro e o segundo texto. Essa especificidade no caso desse texto está relacionada com a constatação de que o último texto entregue pelo estudante não foi produzido por ele, haja vista que foi encontrado em anais de um congresso sob o nome de uma outra pessoa. Essa questão será melhor abordada mais adiante. Mesmo assim, decidimos por considerar o texto do estudante, primeiro porque ele participou das aulas e aparentava ter interesse por elas; segundo, porque as interações colocam em evidência questões importantes sobre o processo da escrita que só a análise dos textos produzidos poderiam nos levar a julgamentos precipitados sobre o estudante. Por isso, que a interface colocada pela LA proporciona a compreensão do processo complexo de pensar sobre a escrita e o posicionamento das pessoas envolvidas nas pesquisas enquanto pessoas em desenvolvimento, com os vários desafios que a escrita de um texto em língua estrangeira dentro de um contexto acadêmico pode acarretar.

**Texto 18** – PI do estudante João Silva

**O corpus juris canonici**  
**Uma introdução a sua história à luz da recente bibliografia**

João Silva  
 Mestrando em Direito  
 Universidade Federal do Ceará

As últimas duas décadas o comportamento sobre o corpus juris canonici foi grandemente enriquecido mais tristemente esses aportes ainda não foram incluídos no material acadêmico oficial sobre o tema. **O anteriormente dito** e por duas razões em específico: A primeira é porque existe hoje uma marginalização do Direito canônico dentro da história do direito; o segundo é porque os pesquisadores ao redor do mundo sobre o direito canônico, escrevem cada um na sua própria língua do jeito o conhecimento pesquisado não é transmitido a comunidade científica. Esse fato é muito triste considerando a grande importância do Direito Canônico na História do direito. Nesse sentido é muito importante resaltar o papel do corpus juris canonici já que ele constitui o maior compilado de literatura jurídica na história de ocidente. Além de ser o maior aporte religioso.

Fonte: Acervo do Grupo GEPLA.

Destacamos nesse texto inicialmente algumas questões relacionadas às convenções da escrita, como acentuação das palavras – *juridica, canonico, propria ortografia – resaltar, contitui, importância*. Embora, como já defendemos ao longo da análise, os problemas com convenções da escrita tenham sido destacados durante as aulas, mesmo assim, o texto apresente tais problemas.

A PI do estudante João, em relação à organização global, apresenta o título, seguido das informações pessoais (nome) e acadêmicas e do corpo do texto. Ele segue o padrão dos textos de referência e, também, as orientações presentes na consigna de escrita.

Em relação às unidades linguísticas que apontam para a atividade e o gênero, o texto não apresenta minimamente unidades desse tipo, ou seja, nem mesmo as autorreferenciais, como se espera, de acordo com a cultura de um gênero estabilizado nas atividades de pesquisa e de divulgação do conhecimento: verbos no infinitivo para indicar o objetivo da pesquisa proposta, que influencia na construção do texto e na configuração do gênero e aponta ainda

para o nível de engajamento dos estudantes na atividade de pesquisa<sup>165</sup> e, conseqüentemente, nos letramentos acadêmicos.

Além disso, em relação à organização dos blocos de texto que semiotizam a atividade de fazer pesquisa, destacamos os aspectos, a depender da área, que estão envoltos nela. Não apresenta, minimamente o objetivo desse texto, nem por meio de marcadores autorreferenciais nem por meio de inferenciais, como se fosse apenas uma contextualização do objeto de pesquisa. Embora o texto apresente esses problemas, podemos destacar o uso do organizador temporal – *as últimas duas décadas*<sup>166</sup> – que sinaliza para a possível contextualização do objeto de pesquisa.

Ainda em relação aos organizadores textuais, há a presença deles com diferentes funções no texto. Dentre estes destacamos o uso do *o anteriormente dito*, que retoma o período anterior para dar continuidade ao texto, no entanto não estabelece a relação pretendida pelo estudante, tornando o texto desestruturado. Há a presença de organizadores que estabelece a organização linear – *a primeira, o segundo*<sup>167</sup> - utilizados para enumerar as justificativas de que *o corpus juridico canonici* não foi ainda *incluído no material academico*. Além desses organizadores, podemos ainda destacar o uso de organizadores em nível microtextual – *mas*, para contrastar ideias; *porque*, para explicar o que está submetido no texto anterior; *já que*,<sup>168</sup> para explicitar aquilo que está posto no enunciado anterior; *além de*, para estabelecer uma relação de adição ao texto.

Outro aspecto importante da organização desse texto é o uso de marcas de retomada por meio de anáforas resumidoras – *esse fato* e *nesse sentido* – que são usadas para segmentar, fazer o texto progredir e estabelecer ligações. No entanto, a primeira retomada parece problemática ao retomar os segmentos de texto que trazem duas questões, o que torna incoerente a retomada por *esse fato*. Mesmo assim, há a relação de continuidade e progressão do texto, o que é perspectivado pelo estudante ao organizar o texto e segmentá-lo em blocos.

---

<sup>165</sup> Um aspecto presente nesse texto que é importante pontuar, embora não seja objeto de nossa análise, é o uso de modalizações apreciativas – “mais **tristemente** esses aportes ainda não foram incluídos no material acadêmico oficial sobre o tema; Esse fato é **muito triste** considerando a grande importância do Direito Canonico na Historia do direito”, nas quais há a avaliação do conteúdo temático, o que apresenta uma forte implicação da instância de produção, favorecendo a emersão da subjetividade dessa instância, o que de certa forma distancia esse texto do gênero em questão, e, conseqüentemente, de uma perspectiva da pesquisa.

<sup>166</sup> Nesse caso, seria necessário o uso da preposição *em*, que contribui para a construção do texto – *nas duas últimas décadas*.

<sup>167</sup> A palavra *segundo* apresenta ainda um problema de incoerência relacionadas aos elementos morfológicos- há o uso de forma masculina **ele** que faz referência ao substantivo feminino – *razões*.

<sup>168</sup> É importante ressaltar que os conectivos estabelecem diferentes relações de acordo com o propósito comunicativo. A conjunção **já** é apresentada, sobretudo nas gramáticas, como estabelecadora de relação de causa (NEVES, 2018, p. 885). Em relação a essa mesma forma, Koch e Elias (2015, p. 72) colocam em evidência a relação de explicação introduzida pela conjunção *já que*.

Quanto à coesão nominal, podemos destacar a principal cadeia anafórica que se estabelece ao longo do texto, como podemos ver com a introdução da fonte de significação – *o corpus juris canonici*, que é retomado ao longo do texto – *o corpus juris canonici* – *o corpus juris canonici* – ele – 0. Essa perspectiva está dentro dos parâmetros do gênero resumo, com a retomada na maior parte das vezes pelo mesmo SN.

### 7.11.1 Focalizando a entrevista

A mediação apresenta a verbalização dos desafios do estudante frente a um texto desse gênero, embora abranja um conteúdo temático da área disciplinar dele. Essas semiotizações colocam em interfaces o texto do estudante e os saberes que ele mobiliza ou não para escrever o texto.

O que fica ainda explícito na voz do estudante é que saber o que dizer é tão importante quanto o como dizer, considerando os dois textos produzidos pelo estudante e compreendendo mais de perto a relação dele com a escrita e os desafios pelos quais ele passa. As reflexões permitem esclarecer que a mobilização dos saberes para escrever perpassa a dinâmica dos textos e das práticas sociais.

#### Excerto 14 – Entrevista com o estudante João Silva

Profª: Então, eu acho que/ o que aconteceu aqui, eu não entendi o que que aconteceu nesse texto, porque já é o segundo texto e:: mas não te::m/ **você acha que tem marcas do/ de um resumo?**

João : **Não/** então, **não**. Assim, porque eu tava (+) organizando a ideia, na verdade eu:: tava escrevendo um artigo dele, mas isso aqui já foi modificado, que **eu não tinha nem IDEIA do que eu ia escrever, porque eu::** (+) tava:: (+) é:: (+) **pensando no conteúdo**. Agora, eu já tenho conteúdo, porque eu já fiz uma introduçã::o, o procedimento, agora eu já tenho ideia do que eu já escrevi.

.....  
João: Eu acho que eu já posso organizar.

Profª: Certo. Certo.

João: Porque aí não tem nada/ tipo, eu tava falando pra você/ (+) não tem/ **nem interessante, nem forma, nem nada**.



O processo de interação é importante para certificar as dificuldades e os saberes a serem mobilizados pelos estudantes para a escrita no texto. Essa interação evidencia a compreensão do processo pelo qual o estudante passa, sobretudo das dificuldades que emergem nas interações e da análise minuciosa do texto. A primeira questão pontuada por ele está relacionada ao conteúdo que seria um conhecimento da ordem do cognitivo para ser textualizado pelo estudante, mas ele próprio assume que não dispõe de um conhecimento da sua área – *eu não tinha nenhuma ideia do que ia escrever pensando no conteúdo* – mostrando a complexidade de ser pesquisador e a construção dessas pessoas na produção do conhecimento. Nesse ponto, sublinhamos que o que mais emerge das dificuldades do estudante é sobre o que dizer, ou seja, o conteúdo específico da sua área disciplinar.

Além disso, a professora na mediação aponta para os possíveis desdobramentos do texto e a importância de haver uma construção e reconfiguração para tratar desse texto. O que o estudante fala na mediação se reflete ao analisarmos os textos produzidos por ele, sobretudo, o último texto, que é um assunto diferente, considerando ainda que parece não ter sido produzido pelo estudante. Tudo isso, implica que o estudante não domina ainda o conhecimento sobre seu objeto de pesquisa.

**Excerto 15** – Entrevista com o estudante João Silva

Prof<sup>a</sup>: É, nesse/ você faz pra esse, porque nessa proposta é um resumo (+) pra evento, certo? A proposta desse. Entendeu? (++) Aí, aqui ((aponta para o material sobre a mesa)) a pergunta que eu faço pra você são essas. Você **já produziu/** lembrando o seguinte, você já foi pra evento científico? Apresentar trabalho.

João: **Apresentei.**

Prof<sup>a</sup>: Já? Aí quando você foi/ quando você submeteu o trabalho, como você fez?

Prof<sup>a</sup>: Isso em espanhol, tá? Não em português.

João: Sim, sim, sim. Foi de direito colaboral, mas **foi todo coordenado pela professora (incompreensível)**

Prof<sup>a</sup>: Ah, então você nunca/ Ah, tem esse evento e eu quero ir.

João: **Não, não.** ((balança a cabeça negativamente))

Prof<sup>a</sup>: Nunca fez. Tá certo. Aí a pergunta/ a outra pergunta é (+) Quais são para você **as maiores dificuldades em produzir textos em língua portuguesa?**

João: Tipo assim, **eu acho que pra mim é mais fácil fazer em espanhol**, depois fazer a tradução.

João: **Tentei escrever direito**, eu ia lendo e ia fazendo/ quando eu *releia*, **nem eu entendia o que eu escrevi.** (+++) **Muito bagunçado/ as ideias.**

Prof<sup>a</sup>: Entendi. Aí essa questão aqui nós até já respondemos/ que eu pergunto pra você em relação a esse texto ((lendo)) ele realmente apresenta elementos do gênero? ((comentando)) Aí nós já vimos que não? **Falta muita coisa.** Que aí foi justamente **o que você falou, não é só um problema da língua, né?** Mas (++) de: **conteúdo, que você falou. Está relacionado ao tema.**

Fonte: Acervo do grupo GEPLA.

Nesse excerto, a mediação da professora focaliza primeiramente o contexto e as possibilidades de prática nas quais o estudante estaria inserido a partir do questionamento sobre a participação dele em evento científico que exige a escrita de um ReCO. A esse questionamento, o estudante apresenta uma resposta vaga – *Foi de direito colaboral, mas foi todo coordenado pela professora.* Depois, a professora insiste sobre como ele desenvolveu esse trabalho, ele acaba dizendo que não teve iniciativas de apresentar trabalhos, o que infere que ele teve pouco contato com a prática de participação, na graduação, em eventos científicos e apresentação de trabalho, portanto, é um pesquisador iniciante que precisa se apropriar das práticas de letramentos e assim desenvolver os letramentos acadêmicos.

Na sequência da constatação de apresentação de trabalho evento, há a questão das dificuldades do estudante em relação à produção de textos em língua portuguesa. Para dar conta dessa confrontação, o estudante apresenta a justificativa de que o desafio se apresenta também em escrever em língua portuguesa. Afirma ainda que escrever em sua língua é mais fácil – *eu acho que pra mim é mais fácil fazer em espanhol* – e comenta sobre sua estratégia para escrever em língua portuguesa. Em seguida, o estudante revela a confusão que faz ao utilizar essa estratégia,

tal embaraço está implicado na desordem do texto escrito por ele. Essa constatação do estudante fica ainda mais evidente nos textos produzidos por ele.

No caso desse estudante é evidente a complexidade da escrita quanto à falta de domínio em diferentes aspectos da escrita – desde o conhecimento dos conteúdos temáticos até da língua portuguesa, passando pelas dificuldades com os textos – *nem eu entendia o que eu escrevi. (+++) Muito bagunçado/ as ideias*. Como já havia afirmado, não sabe o que escrever. Além disso, a falta de conhecimento sobre o gênero ReCO fica evidenciado na PI, na qual não há marcas, na organização do texto, do gênero. Todo esse complexo compromete o fato de o estudante buscar constituir um papel social que flutua no momento da produção, implicando em um texto no qual a organização não corrobora a configuração do gênero ReCO.

Para compreendermos ainda o processo de escrita do estudante, o texto intermediário apresenta poucos avanços em relação ao primeiro, e talvez com mais problemas, evidenciando todos os desafios apontados pelos estudantes.

### 7.11.2 Focalizando o texto intermediário do estudante João Silva

Como já afirmamos acima, trazemos para a nossa análise o texto intermediário do estudante. A análise desse texto contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelo estudante e das estratégias utilizadas para escrever um texto dentro da proposta.

#### **Texto 19** – Produção intermediária do estudante João Silva

Os aportes da igreja católica à civilização ocidental a travez do conceito do direito natural (séculos VXII y XVIII)

Com este artigo, pretende-se mostrar que a instituição jurídica mais importante para a civilização Ocidental foi a igreja católica, quem concretizo tudo um aparato juridico atraves do conceito de direito natural, especialmente nos seculos VXII y XVIII. A ideia de direitos naturais e um dos emblemas mais significativos da civilização Ocidental, dali que os expertos, acreditam que tales direitos são um legado da igreja católica na visão da civilização ocidental foi decisiva.

Fonte: Acervo do Grupo GEPLA.

Da escrita desse estudante surge assim uma reflexão mais profunda das práticas de ensino e mais ainda das práticas da escrita para a formação de pesquisador. As problemáticas

em torno do objeto complexo que é o texto, sobretudo, em um contexto acadêmico que exige o uso consciente da linguagem manifesto na por esta, aproximam mais as questões relacionadas aos textos e suas características gerais.

Com essas questões apontadas pelo estudante e os desafios de escrita do texto – apontados na análise, fica evidente a falta de conhecimento de diferentes aspectos para escrever. Essa questão é ainda mais reflexiva, considerando que entre um texto e outro não há reescrita da PI, como propomos inicialmente, mas é um novo texto, se compararmos o conteúdo temático que versa sobre outro objeto do conhecimento da área do direito. Além disso, a PM não apresenta, mesmo depois das aulas em que focamos as atividades do contexto de produção e algumas marcas do gênero, como apontar para a atividade, o gênero e a estruturação do texto em blocos que semiotizam o próprio processo de fazer pesquisa e as etapas necessárias para partilhar com os seus pares a pesquisa de um determinado objeto.

Ainda é importante apontar para a maioria dos problemas que surgem no texto, quando se trata de um mesmo tópico como o anterior, o texto não está configurado em um texto de um gênero ReCO. Embora apresente o SN **este artigo**, como o estudante afirmou na interação, o texto foi elaborado a partir de um artigo escrito em uma disciplina do curso de mestrado. Além disso, há um marcador inferencial de bloco de texto, presença de verbo no infinitivo para apontar para o objetivo – **pretende-se mostrar**.

Quanto ao uso de organizadores textuais que podem contribuir para a configuração do gênero ReCO, não apresenta. Em nível mais local também não.

Essa ausência de organizadores textuais afeta a organização do conteúdo temático. Essa constatação foi também realizada pelo próprio estudante no momento da interação, como podemos ver no Excerto 15. Além disso, essas questões estão assim relacionadas com as dimensões dos saberes para escrever. O estudante não domina, pelo menos parcialmente, nem conhecimentos sobre um objeto de referência, nem conhecimentos de como dizê-lo.

Em relação à coesão nominal, esta é realizada por anáforas, estabelecendo uma cadeia anafórica principal. Essa cadeia é realizada pela introdução de uma unidade fonte de significação já no título – **igreja católica**. Essa unidade é retomada ao longo do texto pela repetição do mesmo sintagma nominal. Essa forma de construir a coesão é um parâmetro dos gêneros da atividade de pesquisa. No entanto, os textos apresentam problemas, como a presença do SN **os expertos** sem uma ancoragem no texto.

Em relação aos textos do estudante João, não faremos uma síntese entre os dois textos para tratar dos avanços na escrita desse estudante, considerando a falta de ampliação constatada na análise dos textos desse aluno, apresentando praticamente os mesmos problemas

tanto na produção inicial quanto na produção final. No entanto, reconhecemos a importância de colocar em interface o processo e como o estudante se coloca diante desses processos. A análise do texto do estudante João, conjugado às interações, permite refletir sobre a importância dos saberes construídos nas práticas sociais. Essas práticas permitem ao estudante o engajamento, e, portanto, a constituição de repertórios, ou seja, saber fazer pesquisa, o que é possível no e pelos textos.

### **7.12 Síntese das produções de texto**

Mesmo depois das atividades, do processo de reescrita, das interações professor-aluno, ainda podemos destacar que o processo de ensino e aprendizagem não acaba na última produção de um percurso didático – que nesse caso, os estudantes escreveram três textos de cada gênero. Muito mais poderia ser feito para construir no aluno uma atividade de reflexão que possa atender a complexidade do processo de escrita. Além disso, o modelo proposto ainda pode apresentar uma vasta gama de atividades que possam viabilizar ainda mais essa intervenção. Ainda assim, uma proposta didática deve ensejar autonomia do estudante em relação ao uso da língua em diferentes atividades sociais.

Em relação à organização e textualidade das produções, a análise revelou, sobretudo nas PI dos estudantes, a relação entre os usos das unidades em nível macro e microtextual. Em relação aos primeiros, observamos nesses textos iniciais, principalmente, a ausência deles ou o emprego que não condiz com a relação que eles devem estabelecer, enquanto o uso de organizadores em nível mais micro, há o estabelecimento de relações de sentido pretendida pelos estudantes. A análise da PI revela que os estudantes saem da graduação com pouca ou nenhuma aprendizagem sobre os gêneros da atividade acadêmica.

Os textos dos estudantes revelam os níveis de engajamento que eles têm com as atividades de leitura e escrita para a pesquisa. Esse engajamento é de diferentes níveis, embora esses estudantes estejam no nível de mestrado, o contexto mais amplo deles permite inferir que os cursos nos quais estão envolvidos e o nível de participação deles na graduação nessas práticas permitem que esteja em diferentes graus de envolvimento.

Assim, dentro dos aspectos destacados na PI, o uso dos elementos linguísticos, os saberes ou desafios que emergem da voz do estudante propiciados pela interação professor-estudante, mostram as várias instâncias de saberes que entram na complexidade no processo de produção de um texto.

Considerando ainda os recursos linguísticos, os organizadores textuais são mais produtivos, considerando as funcionalidades deles na configuração do gênero ReCO se comparado com a biodata. Ainda assim, é necessário considerar que escrever um texto científico em determinadas disciplinas é diferente de escrever esse mesmo gênero em outra. Assim, podemos perceber que os tipos de organizadores textuais utilizados na área do direito e da filosofia tem um estatuto diferente da área da farmacologia. Aquelas mobilizam organizadores mais voltados para a argumentação, estas, organizadores mais da ordem da exposição, haja vista, por exemplo, a questão metodológica na área da farmácia, em que os verbos são os guias para a construção da narrativa empreendida pelo pesquisador.

Além disso, a análise qualitativa dos textos revela as singularidades de cada estudante e os desafios pelos quais eles passam e que são refletidos na escrita. A compreensão do nível de engajamento dos estudantes revela ainda que a aprendizagem de uma prática social é passível de observação e interação com a expertise de pesquisadores com participação sólida em atividades de pesquisa.

As análises realizadas fazem emergir as condições de ensino e aprendizagem, perspectivadas também pelos estudantes, com os quais se veem confrontados com seus textos, o que faz emergir o pensamento consciente dos estudantes nas práticas de ensino e aprendizagem, perspectivando as funções dos recursos linguísticos.

Nas interações sobressaem as reflexões sobre a linguagem e seus usos. Essa ação dentro do percurso didático contribui de maneira significativa quando interagem professor e estudante sobre a linguagem na construção de conceitos e explicitação dos usos da linguagem, o que possibilita “penetrar no funcionamento linguístico e ajudar o falante a apropriar-se do universo dos elementos da língua bem como dos procedimentos de uso que levam à interação linguística” (NEVES, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, pensamos que para além das aulas, as interações contribuíram para que os estudantes reconfigurassem seus textos, realizando de maneira tendencialmente consciente as escolhas linguísticas para a semiotização do seu dizer em um determinado gênero para atender os objetivos de uma atividade de linguagem situada.

O que foi estabelecido no contexto do ensino aprendizagem permite uma reflexão sobre o estatuto dos estudantes engendrados nos textos e configurado por meio da análise das unidades linguísticas que se constroem na atividade científica e na mobilização de saberes que essa atividade produz (RINCK, 2015).

A perspectiva apresentada traz ainda a formação e o desenvolvimento de um pesquisador, perspectivando os saberes – o que dizer e como dizer – permitem que o estudante participe de uma comunidade científica (RINCK, 2015).

## 8 CONCLUSÕES

“– o que eu quero dizer é que quem sempre sabe aonde vai nunca chega a lugar nenhum, e que a gente só sabe o que quer dizer quando isso foi dito.”

Javier Cercas

Esta pesquisa teve como objetivo principal descrever e analisar as produções dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral de estudantes estrangeiros de pós-graduação, focalizando a dimensão social conjugada à dimensão linguística, que contribuem para os letramentos acadêmicos em PLA, por meio da mediação, sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Os contextos de ensino e aprendizagem que focalizam a escrita de estudantes estrangeiros em nível de graduação e pós-graduação constituem um aspecto importante a ser pesquisado, considerando-se a quase inexistência desse tipo de iniciativa, sobretudo em contexto acadêmico-científico. Dessa forma, são necessários mais investimentos nessa área, que se apresenta promissora, primeiro pelo aumento do número de estudantes nas universidades brasileiras, segundo por representar uma forma de levar os estudantes a produzir conhecimento em língua portuguesa, o que contribui para a internacionalização não só das universidades, mas também da língua portuguesa.

Considerando o contexto macro desta tese, podemos sintetizar que a pesquisa desenvolvida é uma parte importante do trabalho de internacionalização não só da língua portuguesa, mas também da universidade. Assim, são vários os desafios que os estudantes estrangeiros enfrentam ao ingressarem na vida acadêmica em uma universidade brasileira. Um desses desafios é utilizar a língua portuguesa não só para interações cotidianas, como a maioria dos cursos de PLA no Brasil focaliza, embora seja importante, mas também para as práticas interacionais no contexto acadêmico, sobretudo em um mundo globalizado. Levando em consideração esse contexto, o empreendimento realizado nesta pesquisa coloca em evidência a importância de acolher e dar subsídios, principalmente linguísticos, a esses estudantes para não só se comunicarem, mas sobretudo, produzirem conhecimento que são efetivados a partir da materialização desses conhecimentos nos textos.

Diante desse contexto, o investimento tanto individual quanto coletivo foi em prol de estabelecer um espaço que ensejasse o desenvolvimento dos estudantes em busca da ampliação dos letramentos por meio de textos escritos em língua portuguesa. Dessa forma, o objetivo do trabalho didático desenvolvido no âmbito do GEPLA, e parte desta pesquisa é engajar os estudantes estrangeiros em práticas sociais de letramentos acadêmicos. Com essa



perspectiva, traz à tona a participação ativa nas interações sociais, como inscrever-se em congressos de suas áreas disciplinares, criar um perfil nas atividades de pesquisa e profissionais, divulgar os conhecimentos produzidos no decurso de suas formações. Pensando nesse contexto, foi planejado um curso específico para esse público-alvo.

Embora reconheçamos a limitação da nossa pesquisa, sobretudo em relação à constituição de um corpus mais alargado de textos autênticos que circulam na atividade acadêmica, o trabalho realizado sob o escopo da LA promove a compreensão dos processos de aprendizagem individual dos estudantes, sobretudo, em relação aos desafios que eles possuíam perante a escrita. Essa compreensão perpassou todo o contexto, considerando a pessoa em desenvolvimento e participante de atividades coletivas nas quais são construídos os conhecimentos sócio-históricos. Além disso, a pesquisa de caráter qualitativo permitiu o aprofundamento da compreensão das relações dos estudantes com a escrita.

É importante sublinhar que esses gêneros de texto escolhidos permitiram um tratamento mais sistematizado e global, no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que são relativamente curtos. Mesmo considerando essa “brevidade” dos dois gêneros, não descuidamos da complexidade do texto. Dessa forma, a análise das produções dos estudantes foi produtiva, suscitando reflexões em torno da escrita deles, assim, como compreendendo o contexto mais amplo e das singularidades de cada um em relação à escrita.

A metodologia foi traçada para dar conta das atividades de ensino e aprendizagem a partir de uma sequência didática, como dispositivo de mediação. Essa mediação também foi estabelecida nas entrevistas entre professor e estudante, o que contribuiu para a elaboração de uma aula interativa de escrita, considerando as dimensões dos gêneros de texto. Nessa empreitada, desenvolvemos atividades de ensino explícito da língua, levando em consideração o gênero e as atividades sociais como forma de ampliar o conhecimento dos estudantes em relação ao uso dos recursos da língua. Nessa relação, desenvolvemos um ensino explícito da língua, abarcando as situações nas quais os estudantes estavam envolvidos. No que diz respeito ao estudo dos dois gêneros, o nosso trabalho apresenta como as atividades de linguagem questões relevantes em relação ao tratamento que deve ser dado às especificidades linguísticas desses gêneros.

Destacamos ainda o papel que os textos autênticos utilizados em sala de aula, nos quais se configuram as singularidades e as regularidades, desempenham no processo de ensino e aprendizagem. A leitura e a análise desses textos contribuem para a apropriação pelos estudantes de formas de textualização. Esses textos, como estão inscritos em uma determinada formação sociodiscursiva na qual interagem pessoas, pensando em um contínuo, de diferentes

níveis de expertise no seio da atividade acadêmico-científica, podem contribuir com o letramento acadêmico (MOTTA-ROTH, 2013) de pesquisadores/profissionais em formação.

Depois de tratarmos dessas questões mais gerais, passamos a pontuar mais especificamente os objetivos específicos desta investigação, seguindo a ordem de apresentação no quadro norteador.

O nosso primeiro objetivo específico tratou dos conhecimentos implicados na apreensão e apropriação de um determinado papel social, se revelou nos textos pela mobilização de diversos recursos linguísticos. Essa mobilização também está relacionada ao nível de desenvolvimento da pessoa adulta, a partir dos gêneros que convocam determinadas estruturas linguísticas. Assim, no gênero de texto biodata, o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de apropriação do papel social de pesquisador e de profissional de uma determinada área, podem ser materializados por recursos semiolinguísticos, por exemplo: conteúdo temático, organização discursiva e uso de dêiticos de pessoa tanto de pronomes quanto de desinência verbais, indicando a terceira pessoa do singular. Essa questão é evidenciada no processo da escrita, entre a PI e a PF, como destacada na análise. No que diz respeito ao gênero de texto ReCO, a emergência de um papel social é evidenciada pelo uso de organizadores textuais e sintagmas nominais responsáveis pela organização do texto em blocos, semiotizando o agir de fazer pesquisa. Essa questão, abordada por nós, é possível de ser aferida no processo de aprendizagem de uma língua sob uma perspectiva dos gêneros textuais como megainstrumento a ensinar e para ensinar. Fica, assim, evidente a contribuição de uma análise linguística dos textos conjugada aos aspectos sociais.

No gênero de texto biodata, destacamos a importância do distanciamento da instância de produção ao longo do texto, sobretudo na última produção, manifestado pela ausência de pronomes de primeira pessoa. Já em relação ao gênero resumo de comunicação, a manifestação do papel social e o nível de engajamento da instância de produção são mais perceptíveis, no processo de produção de texto, sobretudo na PF dos estudantes, realizados linguisticamente por unidades lexicais que remetem tanto para o gênero quanto para a atividade de pesquisa, o que perpassa os pronomes e se instala ao nível de SN, sobretudo de unidades lexicais.

A partir da análise ficou evidente a importância de trabalhar o ensino e aprendizagem da língua considerando as atividades sociais. Apesar disso,

Nosso conhecimento sobre os lugares sociais e sobre os papéis que geram, assim como o conhecimento sobre os mecanismos de exibição-proteção de nossa imagem *constroem-se* lentamente de acordo com a nossa *experiência da vida social* e podem ser *modificados continuamente* (BRONCKART, 1997, p. 97, grifo nosso).

O nosso segundo objetivo foi analisar a ampliação do conhecimento sobre os recursos linguísticos responsáveis pela organização dos conteúdos temáticos nos gêneros acadêmicos biodata e resumo de comunicação oral para evento. A análise dos dados evidenciou o caráter complexo do texto no qual intervêm os vários fatores sociais e linguísticos, tendo em vista que a coesão construída no gênero de texto biodata difere da coesão construída no gênero ReCO. Essas duas manifestações são importantes, pois elevam a categoria, mais uma vez, a partir de diferentes ângulos para explicar os fenômenos dentro do texto. Pudemos perspectivar o papel das anáforas resumitivas que podem funcionar como verdadeiros organizadores textuais na configuração do gênero de texto ReCO. Além disso, as cadeias anafóricas, construídas principalmente pela repetição de SN, semiotizam a construção de um objeto do conhecimento, revelando a relação entre o gênero e as escolhas linguísticas em decorrência das restrições impostas pelo primeiro. Essas cadeias anafóricas também são reveladoras da construção dos saberes de referências de cada área disciplinar, o que implica a construção de saberes epistêmicos no e pelos textos. No que diz respeito ao gênero de texto biodata, dada a brevidade e sucintez desse gênero, a ausência de retomadas por SN ou pronomes evidencia esse caráter, levando o estudante a usar outros recursos para estabelecer a coesão dentro do texto, o que implica em conhecimentos sobre o funcionamento da língua portuguesa. No percurso da escrita, as reconfigurações linguísticas revelaram a mobilização pelos estudantes de recursos da língua portuguesa que contribuíram para a progressão e organização próprias de cada gênero de texto. Essa questão remete para destacar a função que a repetição de SN, no ReCO, e as elipses, na biodata, exerce nos textos e de como é reveladora de parâmetros de gênero.

O nosso terceiro objetivo foi analisar o uso de mecanismos de textualização, focalizando os organizadores textuais nos gêneros biodata e resumo de comunicação para evento, produzidos por estudantes de PLA. A exemplo da coesão, a análise revelou que cada gênero de texto mobiliza recursos específicos da língua para a organização do texto tanto em nível macro quanto micro. Em relação ao gênero de texto biodata, entre a PI e a PF, a forma de organizar o texto, considerando a organização discursiva e a ausência de organizadores textuais canônicos entre os blocos de textos, foi importante para pensar que a ausência desses organizadores não implica em um texto desorganizado ou incoerente e que a presença deles, como estavam presentes na PI, revelou a pouca familiaridade dos estudantes com os recursos

da língua portuguesa. Já em relação ao ReCO, os organizadores textuais mobilizados pelos estudantes, ao longo do processo da escrita, revelaram que a apropriação deles contribuiu para a organização e reconfiguração do texto em um ReCO. Dessa forma, a análise contribuiu para a reflexão em torno do ensino da língua, de não ser um ensino apegado aos recursos como elementos engessados, mas sim, à plasticidade da língua a partir de um determinado gênero. Sendo esta uma questão cara ao ensino, sobretudo, no contexto de PLA.

Em relação ao nosso quarto objetivo, que foi compreender a construção dos saberes para a ampliação dos letramentos acadêmicos por meio das interações didáticas dos estudantes de PLA, a análise revelou que os saberes como o contato com determinada prática social e ainda o engajamento que os estudantes apresentam no decorrer das atividades de linguagem podem contribuir para a escrita em espaço da sala de aula. Sobre essa questão, Motta-Roth (2013) identificou pouco engajamento de estudantes que não participavam de projetos de pesquisa. Além disso, ainda têm relações com as pesquisas em suas áreas disciplinares.

Uma questão importante de pontuar no nosso texto é o desempenho dos estudantes cuja tomada de consciência em um trabalho para a ampliação dos letramentos está relacionada com seu nível de engajamento nas atividades e o quão isso parece ser diferencial no processo de escrita de textos em situação de ensino e aprendizagem. No que tange à construção de um papel social no seio de uma formação sociodiscursiva (BRONCKART, 1997), a mediação realizada pelos professores teve papel de destaque, tendo em vista que pudemos perceber como esses textos são importantes no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Essa questão emergiu sobretudo na análise do processo de escrita do estudante João Silva. As interações contribuíram para compreender, mesmo que parcialmente, os desafios encontrados pelo estudante. Nas interações ficou evidente que ele não tinha participado, ao longo de sua vida acadêmica na graduação, de atividades de pesquisa, o que se refletiu na produção desse estudante quanto ao processo de escrita do gênero ReCO, pois não conseguiu desenvolver minimamente seu texto. Esse dado se apresenta, na nossa tese, com um duplo sentido, por um lado, que pode ser, talvez, mais evidente aos leitores, de uma frustração no processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente de frustração tanto para a pesquisadora quanto para a professora. Por outro lado, é revelador da perspectiva de como tratar o processo de ensino, ou seja, as práticas das quais o estudante participa, portanto do desenvolvimento.

Concordamos com Bronckart (1997, p. 321) ao enfatizar o caráter dialógico de construção de saberes mobilizados em decorrência de uma ação de linguagem. Assim, emergiram das interações, no processo de mediação, a compreensão dos conhecimentos para a produção de textos, sendo estes construídos das interações dos estudantes com outros e das

atividades sociais e coletivas e que fazem parte das representações deles, contendo traços de suas representações singularidade e também das representações coletivas, portanto essas interações no seio das atividades de pesquisas são importantes para os estudantes se construírem enquanto pesquisadores no seio de uma determinada comunidade acadêmica. Ainda em relação à mediação, aspecto importante no trabalho que desenvolvemos, pudemos perceber o papel central da linguagem no desenvolvimento da aprendizagem.

No que tange aos dois gêneros de texto e às formas de textualizá-los, podemos ainda inferir que a biodata é um gênero que parece não sofrer muitas alterações no que diz respeito às áreas disciplinares das pessoas, embora outras questões influenciem na construção desse gênero como o suporte, como apontamos no Capítulo 5. Assim, os textos tenderam a ser mais homogêneos em relação à organização deles e à forma que os estudantes realizaram o texto final. Já em relação aos textos de ReCO, essa questão é muito mais ligada ao universo das disciplinas e à forma de fazer ciência nessas áreas, o que implica na forma de textualizar e na organização geral desses textos, embora haja elementos articulados à atividade de pesquisa, como o uso de um léxico específico, que remete a tal atividade, como *este estudo*, *este trabalho*, *a pesquisa*.

Este trabalho permitiu ainda a tomada de consciência sobre a singularidade de cada texto, embora haja as regularidades, e as adaptações de um modelo preestabelecido. Por isso, o engessamento da análise de textos pouco contribui para a apreensão das dimensões do texto.

Mesmo com as contribuições que a nossa pesquisa traz para o ensino de línguas e sobretudo dos letramentos acadêmicos de estudantes estrangeiros, é importante pensar sobre as questões de limitações impostas por um ensino que pode parecer engessado. No que diz respeito à relação entre gênero e a dinâmica ou criatividade linguística, é importante pontuar que esses se reinventam nas dinâmicas dos textos e dos seus usos, cabendo pensar a gramática da língua como portadora de ferramentas para a construção de formas de construção dos textos.

No processo de ensino e aprendizagem, parece haver uma tendência à padronização dos textos dos estudantes, modelados pelos textos de referência utilizados em sala de aula. Pensamos ainda que alguns gêneros de texto são mais suscetíveis a uma modelização como a biodata, pois se comparamos as biodatas produzidas pelos estudantes, elas são muito mais “engessadas” e seguem um modelo dos textos utilizados em sala de aula. Quando se trata do ReCO, estamos nos referindo de regularidades linguísticas que remetem à atividade de linguagem, mas que variam na construção em decorrência das áreas de cada um desses estudantes.

Embora possamos considerar a situação engessada de uma sequência didática, como colocado por alguns pesquisadores, podemos ainda defender que esse instrumento, no seio de uma língua estrangeira, é válido na direção de que os estudantes precisam dos conhecimentos explícitos da língua-alvo para assim se apropriar dentro de uma comunidade científica para nela começar a agir. A maestria da língua é conseguida, também, a partir do momento da inserção desses estudantes na atividade acadêmica/científica por meio da leitura de textos vários gêneros. Essa participação também possibilita o uso com mais liberdade dos recursos linguísticos, o que propicia o desprendimento dos “modelos” de textos para uma autonomia. Em última análise, podemos pontuar que os trabalhos em sala de aula e a busca por letramentos acadêmicos iniciais, se assim, podemos chamar, e o avanço desse desenvolvimento, só chegam ao estudante nas práticas cotidianas efetivas de linguagem.

O trabalho minimamente contrastivo entre os gêneros de texto biodata e ReCO que se realizou tanto em relação à análise quanto às aulas, contribuiu para colocar em evidência as questões tratadas tanto em nível global (organização) quanto em nível local (elementos da textualidade) (RASTIER, 2005). Esse trabalho evidenciou, mesmo que embrionariamente, a importância de tratar das singularidades de cada gênero quanto às formas de textualização. Essa questão explicita a menor presença de organizadores textuais canônicos da biodata versus a maior presença deles no gênero ReCO.

O que fica ainda evidente é o processo de escrita como organizador na e pela linguagem da aprendizagem não só da língua, tendo sempre em vista que esta existe em razão das práticas sociais para as pessoas agirem no mundo para desenvolver as inúmeras atividades sociais. Além disso, essa tarefa é ainda propiciadora do desenvolvimento de um pesquisador que está sempre no processo de apropriação do conhecimento e manejo deste por meio dos textos.

As análises empreendidas, tanto nas produções quanto nas interações, revelam o caráter dinâmico das atividades e do papel que a linguagem exerce na formação das pessoas. Os saberes para escrever inscritos em um quadro de promoção da formação e elaboração do conhecimento colocam em interface as relações das dimensões sociais e linguísticas existentes. A despeito dessa relação, Rinck (2015) sublinha que a “escrita é assim, concebida como modo de acesso ao saber (DABÈNE; REUTER, 1998), e a ideia é que uma melhor conscientização do funcionamento linguístico do discurso científico pode servir de verdadeira ferramenta para o pensamento e para a atividade de pesquisa”.

Para além da ampliação dos letramentos acadêmicos, é ainda salutar destacar que um trabalho mais amplo para o ensino e aprendizagem, ainda é necessário na continuidade do

que foi realizado neste. A interface entre os vários saberes é de singular relevância para a ampliação dos letramentos acadêmicos. As propriedades da atividade de linguagem para a apropriação de saberes pelos estudantes, para que possam atuar nesse meio, são ainda complexas.

O que aqui apresentamos vai ao encontro dos desafios que os estudantes enfrentam ao longo de sua formação acadêmica. Assis (2015, p. 427) destaca que “[...] muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentiram pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica”.

De nossa parte é importante ressaltar a importância do uso do gênero como um instrumento didático para o ensino de línguas, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Também implica em saber usar esse repertório para a ampliação da ação em diferentes práticas sociais como a ampliação dos letramentos acadêmicos.

No primeiro momento, podemos pensar a necessidade de uma formação durante as atividades dos cursos de pós-graduação voltadas para a construção de um saber para agir nessas práticas e além delas. Essa formação deve considerar os percursos da vida profissional e acadêmica dos estudantes.

A perspectiva de trabalho apresentada, mesmo que se trate do contexto da Universidade Federal do Ceará, pode ser desenvolvida no âmbito de diferentes iniciativas pelo Brasil que tratem dos letramentos dos estudantes estrangeiros. Essa proposta coloca em interface o papel social das universidades brasileiras.

Ainda nesse contexto, considerando a perspectiva dos letramentos acadêmicos como defendido por Lea e Street (1998), é necessário também refletir sobre o papel da aprendizagem da língua-alvo como um instrumento de semiotização e construção dos conhecimentos de referência. A aprendizagem de uma língua tem papel singular para agir no mundo e para a construir conhecimentos variados, ou seja, propícia desenvolvimento humano na e pela linguagem. Pensando assim, como já defendemos, a perspectiva do ISD pode concorrer para a construção de um espaço que trata do humano em um determinado espaço de tempo.

Diante das considerações levantadas, o trabalho desenvolvido nesta tese deve ser considerado como um ponto de partida e não de chegada e pontuamos que a linguagem - por consequência a mobilização dos recursos da língua - pode promover desenvolvimento epistêmico e praxiológico nas pessoas ao longo da vida. Os questionamentos levantados dentro da nossa pesquisa a partir dos dados e da metodologia por nós desenvolvida, deixam ainda em

aberto muitas questões que podem ser úteis a pesquisas futuras, como a descrição dos resumos de diversas áreas e as comparações que podem ser operadas em torno deles. Ainda sob essa ótica, é importante destacar que um trabalho comparativo com um corpus mais robusto de resumos, considerando a dimensão social desse gênero, o nível no qual se encontra (no momento da produção) seu autor, mestrando, doutorando, professor-pesquisador, pode também contribuir com mais profundidade sobre os aspectos desse gênero no processo de ampliação dos letramentos que culmina no desenvolvimento humano. Assim, considerar também, na análise de uma biodata, o estatuto da instância de produção, a atividade na qual esse gênero circula e o suporte, que podem apontar para as singularidades linguísticas desses gêneros de texto.



## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J-M. **Texto**: tipos e protótipos. Trad. Mônica M. Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2017.
- ALENCAR, T. R. S. Ensino de português como língua adicional na Universidade Federal do Amapá: ações de política de línguas em contexto de internacionalização. **Revista X**, Curitiba, v. 13. n. 1, 2018, p. 323-350. Disponível em: [revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60852/36659](http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60852/36659) Acesso em: 22 ago. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna**: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: [www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br) Acesso em: 05 maio. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ALMEIDA, C.; VASCONCELLOS, M. Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros na Universidade Federal do Ceará. KENTUCKY FOREIGN LANGUAGE CONFERENCE, 55., 2002, University of Kentucky, Lexington, KY – USA.
- ASSIS, J. A. “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, Françoise; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).
- ASSIS, J. A.; BALLY, S.; CORREIA, M. L. G. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **Scripta**, Minas Gerais, v. 21, n. 43, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p9> Acesso em: 20 set. 2018.
- BAGNOLLI, P.; DOTTEI, E.; PRADERI, R.; RUEL, V. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l’action en Interlangue. FORO DE LENGUAS DE ANEP, Montevideo, Uruguay, 2010. Disponível em: <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf> Acesso em: 29 out. 2019.
- 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.

BERNARDEZ, Enrique. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BOCH, F.; RINCK, F. Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes. **Linx**, n. 72, p. 131-150, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/linx/1631> Acesso em: 12 out. 2018.

BOCH, F.; RINCK, F. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Revue Lidil, Paris**, v. 41, p. 5-14, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lidil/3004>. Acesso em: 25 dez. 2019.

BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. 2016. 509f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BORK, A. V. B.; CRISTÓVÃO, V. L. O modelo didático do gênero biodata: subsídio para a escrita acadêmica. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org.). **Gêneros, entre textos e discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

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. Marcos Bagno. Fortaleza: Parole e Vie, 2014. p. 232-258.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRONCKART, J-P. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**. Trad. Sweder Souza. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BRONCKART, J-P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, Françoise; ALVES, J. A. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J-P. En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013. p. 39-59.

BRONCKART, J-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida dos signos”. In: BRONCKART, J-P.; BULEA BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours e « degrés » de langue. Hommage à François Rastier, **Texto!** Publicação on line, v. 13, n. 1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRONCKART, J-P. Du texte et de la diversité de ses entours. **Essais**, n. 12, p. 211-229, 2017.

BRONCKART, J-P.; BULEA BRONCKART, E. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J-P.; BULEA BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BULEA-BRONCKART, E. Retour sur le classement des genres à enseigner. **Revue Pratiques**, Paris, v. 157-158, p. 201-215, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/3843>; DOI: 10.4000/pratiques.3843. Acesso em: 16 dez. 2019.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014. 171p.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAROLLES, M. 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.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) Acesso em: 01 fev. 2017.

CORTIER, C. Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. **Éla. Études de linguistique appliquée**, n. 140(4), 475-489, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm> Acesso em: 20 jul. 2017.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

COUTINHO, M.A.D.C. Organizadores textuais – entre língua, discurso e gênero. In: F. Oliveira e I.M. Duarte (Org.) **Da língua e do discurso**. 1.<sup>a</sup> ed. Porto: Campo das Letras, 2004a, p.283-298.

COUTINHO, M. A. D. C. Ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 9-16, 2004b.

\_\_\_\_\_. Marcadores discursivos e tipos de discurso. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. Lisboa: Colibri/CLUNL, 2008. v. 2. p. 193-210.

\_\_\_\_\_. Dos gêneros de texto à gramática. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 27-50, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000100002&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística. **Veredas**, Juiz de Fora, 10 (1-2), p. 1-13, 2006. Disponível em: [http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas\\_portugal/artigo07.pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo07.pdf) Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.C.; RAUEN, F. (Ed.). Proceedings of the 4th SIGET. **International Symposium on Genre Studies**. Publicação em CD, 2007.

\_\_\_\_\_. Textos exemplares: ou os desastres da teoria. In: **Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, 2003. p. 139-147.

DABÈNE, M.; REUTER, Y. Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur. **Lidil**. Grenoble, 1998.

DE ANGELIS, G. **Third or additional language acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

DE WECK, G.; SCHNEUWLY, B. Anaphoric procedures in four text types written by children. **Discourse Processes**, v. 17, n. 3, p. 465-477, 1994.

DELCAMBRE, I. Formas diversas de articulação entre o discurso de outrem e o discurso próprio: análises de comentários de textos teóricos. In: RINCK, F.; BOCH, Françoise; ALVES, J. A (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, Françoise; ALVES, J. A (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers Théodile**, 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad./org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; ABOUZOID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água**. v. 28, n. 2, 2015.

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, 2006. p. 45-66.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2008. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GONÇALVES, M. O espaço-branco como marca semio-gráfica na construção textual. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, 2008. p. 203-217.

GONÇALVES, M. “Vai ser rápido, não foi?”: entre o paradigma da simplicidade e o paradigma da complexidade. **Cadernos WGT**, 2012.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. 348f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. (Trad. Claudia Ribeiro Mesquita). Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revera/index.php/revera/article/view/26/3> Acesso em: 20 nov. 2019.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1981.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

HYLAND, K. Disciplinary discourses. In: **Social interactions in academic writing**, 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 17 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>

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

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. Textos editados e apresentados por Irina Ivanova. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

JIANG, F. K.; HYLAND, K. Metadiscursive nouns: Interaction and cohesion in abstract moves. **English for Specific Purposes**, v. 46, p. 1-4, 2017.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. **Theory Into Practice**, 45(4), p. 368-377, 2006. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: GERHARDT, A. F. L. (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, E. L. V. F.; PEIXOTO, C. M. M. Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada. **Veredas**, Juiz de Fora, v.

21, n. 3, 2017, p. 261-275. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/15-Reconfigura%C3%A7%C3%B5es-do-agir-professoral.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

LEURQUIN, E. V. L. F.; GONDIM, A. A. L.; SILVA, M. C. O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna. In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição (Org.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. (Coleção AILP, v. 1).

LEURQUIN, E. V. L. F. Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 297-320.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, 2008.

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.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000200002>

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística do texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: FCG-FCT, 2010.

MIRANDA, F. Identidad e identificación del género resumen de ponencia en portugués y español: algunas expresiones referenciales singulares. In: CARIELLO, G. et al. (Org.) **Tramos y tramas**. Rosario: Laborde, 2015. p. 77-86.

MIRANDA, F. O “Resumo de Comunicação” como objeto de ensino. **Raído**, Dourados, v. 8, n.16, p 33-55, 2014a. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/issue/view/153/showToc> Acesso em: 20 jul. 2017.

MIRANDA, F. Contribuições para um modelo didático do gênero “resumo de comunicação”. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Ateliê de textos acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2014b.

MOITA LOPES, L. P. 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, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário político e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLSING, K. V. LOPES-PERNA, C.B. Research and teaching in portuguese for specific purposes. **Revista BELT**, Porto Alegre v. 5, n. 2, p. 1-7, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/belt/article/view/19701/125> Acesso em: 20 out. 2019.

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. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Org.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Bárbara**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprender PLE na universidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MURADAS, P. M. **A escrita em inglês do gênero biodata por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9BLNM4> Acesso em: 20 abr. 2018.

MWINLAARU, I. N. Bridging across genre traditions: A systemic functional account of biodata. **Functions of Language**. v. 24, n. 3, p. 259–293, 2017. Disponível em: [http://ira.lib.polyu.edu.hk/bitstream/10397/53646/2/Mwinlaaru\\_2017\\_generic\\_patterns\\_in\\_biodata\\_in\\_press.pdf](http://ira.lib.polyu.edu.hk/bitstream/10397/53646/2/Mwinlaaru_2017_generic_patterns_in_biodata_in_press.pdf). Acesso em: 22 ago. 2019.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa : desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603> Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário político e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.



PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 207-226, maio/ago. 2018.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMOS, R. C. G. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R.L. P. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 63-97.

REGE COLET, N.; BERTHIAUME, D. Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In: HOFSTETTER, R. (Ed.). **Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 2009. p. 137-162.

REUTER Y. **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture**. Paris, 1996 E.S.F.

RIESTRA, D. Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. **RILL – Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas**, 15, p. 54-68, 2002. Disponível em: <http://www.ehu.es> Acesso em: 20 jul. 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F.; BOCH, F. ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

ROSA, R.; FIDALGO, M.; GONÇALVES, M.; LEAL, A.; JORGE, N. Organizadores textuais e plano de texto: a forma e. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 4, v. 09, p. 240-253, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln4ano2018a4> Acesso em: 20 ago. 2019.

ROTTAVA, L. **A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes**. 2001. 213p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269798> Acesso em: 31 jul. 2018.

ROTTAVA, L. A produção escrita de aprendizes de português como língua estrangeira adicional: a referenciação como recurso de processamento sociocognitivo. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/908> Acesso em: 20 ago. 2019.

- ROTTAVA, L. Recursos metadiscursivos na escrita de aprendizes de português como língua estrangeira. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 3. n. 1, 2006. Disponível em: [www.entrelinhas.unisinus.br/index.php?e=4](http://www.entrelinhas.unisinus.br/index.php?e=4) Acesso em: 20 de abr. 2017.
- SCHNEUWLY, B.; ROSAT, M.-C.; DOLZ, J. Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. **Langue française**, v. 81, n. 1, p. 40-58, 1989.
- SCHNEUWLY, B. Textual organizers and text types: ontogenetic aspects in writing. In: COSTERMANS, J.; FAYOL, M. **Processing interclausal relationships: studies in the production and comprehension of text**. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J-P. Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. **Cahiers de linguistique française**, n. 7, p. 279-294, 1986. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32499> Acesso em: 20 out. 2019.
- SCHNEDECKER, C. De l' intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. **Cahiers de praxématique**, 72. Disponível em: <http://journals.openedition.org/praxematique/53392019> Acesso em: 20 jun. 2019.
- SILVA, M. C. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- 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.
- SOUSA, A. E. A. **A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2018. 223f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 160f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento, Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “**Letramento e Diversidade**”, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/66511058/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-desenvolvimento>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014. v. 1.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TUTIN, A. Lexique Et De La Phraséologie Des Écrits Scientifiques. **Revue française de linguistique appliquée**. vol. XII, no. 2, p. 5–14, 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2007-2-page-5.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DO CURSO DE PLE DO GRUPO GEPLA

Pesquisa com alunos do curso de PLE

Prezado Senhor/Prezada senhora,

Meu nome é Meire Celedônio da Silva, aluna do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada, e estou pesquisando sobre a produção de texto de estudantes de português como língua não materna, sob a orientação da Profa. Dra. Eulália Leurquin. A sua participação nesta pesquisa é relevante para o contexto de ensino e aprendizagem, por isso você está sendo convidado a responder a essas perguntas que servirão de base para nossa pesquisa de doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Há perguntas sobre informações pessoais e outras sobre o perfil linguístico de vocês. Garanto que todas as informações serão mantidas em sigilo.

#### \*Obrigatório

1. Possui vínculo com a Universidade Federal do Ceará? \* *Marcar apenas uma oval.*

Sim  
 Não

2. Qual a sua nacionalidade? \*

\_\_\_\_\_

3. Qual a sua data de nascimento? \*

\_\_\_\_\_  
*Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

4. Que curso de graduação, pós-graduação você faz? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Há quanto tempo mora no Brasil? \*

---

6. Já morou no Brasil antes? Por quanto tempo? \*

---

7. Por que optou por estudar no Brasil? \*

---

8. Já realizou algum curso de Português? \*

---

9 Se respondeu sim à pergunta 06, quando, onde e de quanto tempo foi esse curso?

---

10. Estuda ou estudou outra(s) língua(s)? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

11. Se respondeu sim à pergunta anterior (08), que outra(s) língua(s) estudou?

---

12. Depois de sua língua materna, indique a língua na qual tem maior proficiência linguística \*

---

13. Classifique o seu conhecimento dessa língua, marcando a opção que achar que correspondem às suas capacidades: \*

Compreende o texto oral  
*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

---

14. Compreende texto escrito \* *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

15. Produção de texto oral \* *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

16. Produção de texto escrito \* *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

17. Por que optou por fazer este curso? Os motivos (profissionais, pessoais...) \*

18. Que tipo de habilidade é mais importante, de acordo com seus objetivos, desenvolver durante as aulas de português? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Ler
- Escrever textos acadêmicos
- Falar
- Compreender textos orais
- Aprender a gramática do português

19. Como você se avalia como produtor de textos escritos em sua língua materna? \* *Marque todas que se aplicam.*

- Proficiente
- Intermediário
- Básico

20. Classifique o seu conhecimento de português, assinalando a opção que achar que corresponde às suas capacidades: \*

Compreende texto oral  
*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

21. Classifique o seu conhecimento de português, assinalando a opção que achar que corresponde às suas capacidades: \*

Compreende texto oral

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

22. Compreende texto escrito \* *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

23. : \*

Produção de texto oral

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

24. : \*

Produção de texto escrito

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

25. Como você se avalia como produtor de textos escritos em Língua Portuguesa \* *Marque todas que se aplicam.*

- Avançado
- Intermediário
- Básico
- Iniciante

26. Quando ouve falar em Brasil, que imagem você tem desse país? \*

---

27. Quando é orientado a produzir texto escrito, qual é a sua reação? \*

---

28. Quais são suas perspectivas em relação ao curso? \*

---

29. Gosta de ler? Que tipo (gênero) de texto lê em Português? \*

---

30. Como se avalia enquanto leitor em Língua Portuguesa?

---

31. Como se avalia enquanto falante em Língua Portuguesa? Tem dificuldades em se expressar?\*

---

32. Gosta de estudar a gramática do Português?\*

---

33. Além da sala de aula, em que outros contextos usa a Língua Portuguesa? \*

34. Nome completo \*

---

35.

---

*Exemplo: 08h30*



---

Powered by



## ANEXOS

### ANEXO A – BIODATAS

#### 1. B\_01 - Alexandre Havt Bindá

Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará (1995), mestrado em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará (1999) e doutorado em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará (2003). Entre os anos de 2003 a 2005 realizou seu primeiro pós-doutorado na Universidade de Tulane - Nova Orleans-EUA, com orientação do Prêmio Nobel em Medicina Andrew Victor Schally. No período de outubro de 2005 a setembro de 2006 realizou seu segundo pós-doutorado, sob a orientação do Prof. Doutor Benildo Sousa Cavada do Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular da Universidade Federal do Ceará. Durante o ano de 2008 foi bolsista pesquisador NIH-Fogarty sob a orientação do Professor Dr. Richard L. Guerrant da Universidade de Virgínia - EUA e do Professor Dr. Aldo Ângelo Moreira Lima da Universidade Federal do Ceará. No período de 2007 a 2008, também pela Universidade Federal do Ceará, junto ao Departamento de Fisiologia e Farmacologia foi Professor Visitante Bolsista da FUNCAP. Em outubro de 2008 foi aprovado em concurso Público para o cargo de Professor Adjunto de Bioquímica do Departamento de Fisiologia e Farmacologia da Universidade Federal do Ceará. Em novembro de 2009 foi aceito como membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Farmacologia do Departamento de Fisiologia e Farmacologia da Universidade Federal do Ceará.

#### 2. B\_02 - Jorge Herbert Soares de Lira

Possui Graduação em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (1995), Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1997) e Doutorado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (2000), seguido de estágios de pós-doutorado na Université de Tours, Université Paris VII e Stanford University. Coordenou Projeto PRONEX do Núcleo de Análise Geométrica entre 2011 e 2015 e o Programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal do Ceará entre 2010 e 2012. Em 2013, recebeu o prêmio Young Scientist da TWAS-ROLAC na área de Matemática. Foi membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências entre 2008 e 2013. Atualmente é professor associado e Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Exerce também a função de Secretário Regional da Sociedade Brasileira de Matemática. Bolsista de produtividade em pesquisa, nível 1C, na área de Matemática, sua pesquisa tem ênfase em Geometria Diferencial, atuando principalmente em problemas geométricos variacionais e Análise Geométrica.

### **3. B\_03 - Júlio César Araújo**

Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG e Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da UFC, onde coordena o grupo de pesquisa em Discursos e Digitalidades (DIGITAL). Atua na área de Linguística Aplicada em interface com Pragmática, Linguística Textual e as Teorias Críticas do Discurso. À luz dessa interface estuda as relações entre linguagem e tecnologia digital, com especial atenção aos seguintes temas: gêneros textuais digitais, novos letramentos, EaD, convergência de mídias e hipertextos. Foi vice-presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no biênio 2009-2011 e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos sobre Hipertexto e Tecnologia Educacional (ABEHTE) no biênio 2009-2011. Foi coordenador do GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL no biênio 2012-2014 e foi membro dos conselhos consultivos da ALAB e da ABEHTE.

### **4. B\_04 - Rafael Bráz Azevedo Farias**

É Graduado em Estatística pela Universidade Federal do Ceará (2004, Magna Cum Laude), Mestre (2007) e Doutor (2012) em Estatística pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), obtidos, sob a orientação da Profa Márcia D'Elia Branco. Cumpriu estágio de Doutorado sanduíche no exterior na University of Connecticut, Estados Unidos, sob a tutela do Prof. Dr. Dipak Dey, durante 6 meses, com apoio da FAPESP. Foi Analista de Risco de Crédito do Banco Bradesco nos anos 2011 e 2012. Desde dezembro de 2012 é Professor Adjunto III do departamento de Estatística e Matemática Aplicada da Universidade Federal do Ceará (DEMA-UFC). Também é Professor Permanente do programa de pós-graduação em Modelagem e Métodos Quantitativos (MMQ) da UFC. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Inferência Bayesiana, atuando principalmente nos seguintes temas: Estatística Matemática, Modelos de Regressão Linear, Não Linear e Linear Generalizados, Análise de Risco de Crédito, Estatística Computacional e Ciências de Dados. Atualmente é Diretor de Indicadores de Graduação e Registros Estatísticos, da Coordenadoria Geral de Programas Acadêmicos, da Pró-Reitoria de Graduação-UFC.

### **5. B\_05 - Rogério César Pereira de Araújo**

Prof. Rogério César **formou-se** em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Ceará (1988) e obteve o título de Mestre em Economia Rural, em 1992, também pela UFC. Em 1993, ingressou como Professor Assistente no Departamento de Economia Agrícola do Centro de Ciências Agrárias da UFC. Obteve seu título de Ph.D. em Economia Agrícola pela University of Illinois em Urbana-Champaign, Estados Unidos, em 2002. Em 2013, foi Visiting Scholar na Colorado State University, Fort Collins (EUA), onde desenvolveu pesquisa na área de Economia Ambiental como parte de seu Pós-Doutorado no Exterior (CNPq/CsF). Na graduação, leciona as disciplinas de Economia de Recursos Naturais e Economia Pesqueira para cursos do Centro de Ciências Agrárias. Na pós-graduação, como parte do corpo docente do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFC (PRODEMA-UFC), leciona as disciplinas de Desenvolvimento, Sociedade e Natureza: Fundamentos e Gestão Econômica dos Recursos Naturais e Política Ambiental. Foi Coordenador (2003-2004) e Vice-Coordenador

(2005-2006) do PRODEMA/UFC; exerceu o cargo de Coordenador Geral da Rede Prodema por dois mandatos, de 2004 a 2007; e coordenador do Mestrado Acadêmico em Economia Rural (MAER) (2011-2012).

#### **6. B\_06 - Maria Neurielli Figueiredo Cardoso**

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2015). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola também pela Universidade Federal do Ceará (2012). Enquadra atualmente a equipe de Professores Formadores da Rede PNAIC/MAISPAIC do Governo do Estado do Ceará. Foi Bolsista de IC do CNPQ orientada pela Professora Doutora Sandra Maia Farias Vasconcelos, atuando na área de Análise do Discurso Autobiográfico. É Membro do Grupo de Estudo em Linguística e Discurso Autobiográfico - GELDA. Professora-tutora a distância dos Cursos Semi-presenciais de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a Universidade Federal do Ceará, via Instituto UFC Virtual. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: autobiografia, narrativa, autoria.

#### **Livro**

#### **7. B\_07 - Samuel Freitas Holanda**

Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC). Graduado em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística e Discurso Autobiográfico - GELDA. Tem experiência em docência na área de Linguística e Língua Portuguesa e realiza pesquisa sobre os seguintes temas: (auto)biografia, narrativas de si e persuasão. E-mail: samuelholanda2@gmail.com

#### **8. B\_08 - Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Pós-Doutora pela Université de Sorbonne Paris 3 e na Université de Genève, Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Coordenou o PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará o Mestrado Interinstitucional UFC/UFMA (2007-2009). Professora Visitante na Université de Bordeaux. Coordena o Projeto de Extensão Curso de Português Língua Estrangeira desde 2012 e o GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada. É membro do Grupo de Pesquisa ALTER da Universidade de São Paulo. Preside a Unidade de Teoria e Prática (Letras Vernáculas – UFC). Coordena o FLAEL – Forum de Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Línguas desde 2006. Atua na área de ensino/aprendizagem e formação de professores. Nessas áreas, traduziu obras de Jean-Michel Adam, Ecaterina Bulea Bronckart e Francine Cicurel e organizou livros. E-mail: eulaliaufc@gmail.com.

**9. B\_09 - Karla Simone Beserra Cavalcanti**

É licenciada em Letras (2005), mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA (2013). E doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Possui experiência docente em todos os níveis da Educação o Básica (Ensino Fundamental e Médio). Atuou como formadora de Língua Portuguesa da Gerência de Ensino Fundamental dos anos finais da Secretaria de Educação o de Pernambuco. É professora EBTT de Língua Portuguesa do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Desenvolve estudos abordando questões ligadas ao ensino de língua materna, em particular, os gêneros textuais, a prática de análise linguística e o livro didático de língua portuguesa. E-mail: karlacavalcanti08@gmail.com

**10. B\_10 - Elisabeth Linhares Catunda:**

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2001), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atualmente é membro pesquisador do grupo Protexto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística textual, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação, linguagem jurídica, gênero textual, comunidade discursiva, gênero textual e sequência textual. E-mail: bethcatunda@unilab.edu.br

**11. B\_11 - Claudio F. Costa**

Professor do mestrado de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, Natal, **Claudio F. Costa** doutorou-se em Konstanz, Alemanha, tendo realizado estudos pós doutorais na Hochschule fur Philosophie, em Munique, e na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Seus principais livros publicados são *A linguagem factual* (Tempo Brasileiro), *Estudos filosóficos* (Tempo Brasileiro) e *Uma introdução contemporânea à filosofia* (Martins Fontes).

**12. B\_12 - Kanavillil Rajagopalan**

É professor titular na Unicamp e pesquisador do CNPq. Natural da Índia, realizou seus primeiros estudos naquele país. É doutor em linguística pela PUC-SP e Pós-doutor em filosofia da linguagem pela Universidade da Califórnia (Campus Berkeley). Já publicou mais de 200 textos em periódicos, capítulos de livros, anais de congressos nacionais e estrangeiros, além de verbetes em diversas enciclopédias. É autor de *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética* (2003) e organizou, com Fábio Lopes da Silva, *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica* (2004).

## Artigo de periódico

### **13.B\_13 - Karla Simone Beserra Cavalcanti**

Graduada em Letras; Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. É professora do Governo de Pernambuco, com experiência, também, na Coordenação Pedagógica. Atualmente, desenvolve estudos relativos ao ensino de língua materna: gêneros textuais, análise linguística e livro didático de língua portuguesa. E-mail: karlacavalcanti08@gmail.com

Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1091/386>

### **14. B\_14 - Geraldo José Rodrigues Liska**

Doutorando em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Metodologias pela Universidade Federal de Itajubá (2011) e em Linguística pela Universidade Gama Filho (2010). Atualmente é Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas e professor de línguas portuguesa e inglesa nas redes pública e particular de ensino. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Morfologia, Lexicologia, Semântica Lexical e Estilística Léxica.

### **15. B\_15 - Luís Henrique Barbante Franzé**

Pós-Doutor pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (2011), doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), mestre em Direito pela Faculdade de Direito de Bauru (2001), graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Bauru (1990). Atualmente é advogado militante; professor nos programas de mestrado e graduação do Centro Universitário Eurípides Soares da Rocha (UNIVEM) e professor na graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: lhbfranze@gmail.com

Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2536/2021>

### **16. B\_16 - Antonio Dias**

é Doutor em Educação: Filosofia da Educação (UFPE), com Doutorado Sanduiche na Universidade de Lisboa; Mestre em Filosofia (UFC). Professor na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-Piauí-Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0523200571305788>. E-mail: prof.antoniofdias@gmail.com

**17. B\_17 - Paulo Tadeu Campos Lopes**

Doutor em Fitotecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Microbiologia Agrícola e do Ambiente; Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professor da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, atuando em cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu; Tem experiência na área de Morfologia, com ênfase em Anatomia Humana, e em Ensino de Ciências, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e Tecnologias de Informação e Comunicação; É líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA, que tem como objetivos desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem em Ciências através de tecnologias digitais e a formação de sujeitos nessas tecnologias; É coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da ULBRA. E-mail: pclopes@ulbra.br

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4857/3212>

**18. B\_18 - Marco Oliveira****Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (PPGF/UFRJ)**

Possui Licenciatura (2010) e Mestrado (2012) em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e especialização em Educação à Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015). Atualmente é **discente**, em nível Doutorado, do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Realiza** pesquisas em Metaética relacionadas ao Realismo moral e Conhecimento moral.

<https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/44768>

## ANEXO B – RESUMOS DE COMUNICAÇÃO ORAL

### F\_01

#### TEXTO 01 - FILOSOFIA

##### **Amizade: A philía como uma virtude em Aristóteles**

Rafael Bento Pereira Universidade de Caxias do Sul

rafael.pereira@voges.com.br

No momento histórico em que vivemos, evidencia-se a banalização da vida, dos valores e as relações se tornam cada vez mais impessoais e marcadas pelo interesse, normalmente conectado aos interesses econômicos e de benefício próprio. Surge a necessidade de reflexão sobre o sentido da Amizade. O proposto trabalho tem como objetivo investigar o tema da Amizade na Filosofia Antiga, sobretudo, a mesma, entendida como uma Virtude na obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, buscando uma possível contribuição para o resgate da *Ética das Virtudes*. Para tanto, em um primeiro momento, investiga-se o conceito de Amizade em autores da Filosofia Antiga, em especial, Homero, Platão, Epicuro e Cícero, afim de identificar as fontes primeiras desse conceito, influências para o tratado aristotélico e perceber a pertinência do tema no âmbito filosófico. Em um segundo momento, procura-se esclarecer o conceito de Virtude em Aristóteles e seus constituintes: *phrónesis*, *mesotes*, *sophia*, *deliberação*, *escolha* e *desejo*, assim como as conexões com a “Virtude Amizade”. Por fim, analisa-se o conceito de Amizade em Aristóteles, diferentes espécies e funções, caráter comunitário do bem, relação entre Amizade, Justiça e Felicidade e o papel da “Amizade Verdadeira” como uma Virtude fundamental e uma proposta de princípio ético, tornando possível o resgate contemporâneo da *Ética das Virtudes*. Cabe lembrar, que a Amizade como tema filosófico perdeu, ao longo do tempo, a substancial atenção que inegavelmente poderia ocupar nos mais destacados textos filosóficos. Essa situação tem começado a mudar, mas ainda há poucos estudos abrangentes sobre a Amizade como um tema filosófico.



F-\_02

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TEMPO EM *DIFERENÇA E REPETIÇÃO*****Fernando Monegalha**

(Professor UFAL – Universidade Federal de Alagoas)

[fmonegalha@uol.com.br](mailto:fmonegalha@uol.com.br)

Deleuze propõe no segundo capítulo de *Diferença e Repetição* a existência de três sínteses temporais, as quais seriam responsáveis pela constituição do presente vivo, do passado e do futuro. A primeira síntese é normalmente associada ao nome de Hume, a segunda ao de Bergson, e a terceira ao de Nietzsche. Em nossa comunicação, teceremos algumas considerações pontuais acerca destas três sínteses temporais. Primeiramente, acerca da síntese do presente vivo, nós tentaremos mostrar que há, para além do diálogo com Hume, todo um contexto de discussão de Deleuze com Bergson que deve ser resgatado. É essa discussão com Bergson que permite a Deleuze repensar o presente vivo de forma radical, concebendo-o como um *presente profundo*, como uma estrutura complexa composta por diferentes níveis de sínteses temporais, algo que nos parece herdado da filosofia bergsoniana. Num segundo momento, por sua vez, tentaremos mostrar toda a importância da segunda síntese do tempo (a síntese do passado puro) para a filosofia da diferença deleuzeana. Segundo o nosso ponto de vista, a análise deleuzeana da teoria dos graus de duração bergsoniana é de fundamental importância para sua concepção de uma diferença e uma repetição propriamente internas, na medida em que estas estão vinculadas à ideia de uma multiplicidade de graus ou níveis do passado virtual. O que a segunda síntese do tempo nos revela, pensamos nós, é a existência de uma diferença e uma repetição por assim dizer internas e “espirituais”, em contraposição à diferença e repetição ainda externas e materiais da primeira síntese do tempo. Por fim, faremos uma breve reflexão sobre a terceira síntese do tempo, a síntese do futuro. Tentaremos mostrar como a ideia nietzschiana do eterno retorno intervém nesse momento da obra deleuzeana para tentar explicar o surgimento da *novidade*, evitando-se assim toda circularidade demasiadamente simples entre o passado e o presente. O eterno retorno configura-se assim como um terceiro momento da diferença e da repetição, na qual ambas finalmente coincidem, *diferença = repetição*. Veremos também que, diferentemente da maior parte da tradição filosófica, Deleuze não concebe o futuro como projeto, mas como *obra*, cuja realização necessariamente exclui o agente e a condição que a geraram. Essa é, pensamos nós, a condição necessária para o surgimento do novo para Deleuze.

**D\_03 - DIREITO****e-justice e o CPC/15 – tendências para a tutela jurisdicional à luz da era digital****Gustavo Brandão de Souza**

Sob a égide da era digital, na qual as fronteiras do tempo e espaço sofrem total ressignificação – mensagens instantâneas, automação de procedimentos, aproximação entre fronteiras, desmaterialização de dados -, o imperativo da cibercultura alcança o Sistema Judiciário. Com isso, inicia-se uma onda de transformações no ordenamento jurídico pátrio. Uma delas, com grade inspiração na celeridade, foi a Lei 11.419/2006, a qual buscou criar disposições com vistas a informatização do processo judicial. Assim, a partir disso, resoluções e programas foram criados pelo Conselho Nacional de Justiça, e por outros órgãos públicos, a fim de catalisar o fenômeno da virtualização do judiciário. Mais recentemente o CPC/15 consolidou e sistematizou muitas dessas normas construídas nos documentos legislativos, projetos e disposições anteriores. Visto isso, buscou-se por meio de uma pesquisa exploratória, a partir do levantamento documental e bibliográfico, compreender o contexto das alterações relativa ao processo eletrônico e as novas tecnologias à luz da era digital, utilizando-se da comparação entre os dispositivos do CPC/15 e da Lei 11. 419/2006; dos dados disponibilizados pelo CNJ e das notícias com as novidades implementadas em litígios nacionais e internacionais. Com isso, constatou-se que há muitas vantagens na utilização do processo eletrônico e das novas tecnologias para o auxílio à prestação jurisdicional. Porém, apesar dos esforços, a modernização do Judiciário ainda está em fase inicial e precisa vencer muitos desafios.

**D\_04****A FILOSOFIA POLÍTICA DE HANNAH ARENDT ACERCA DA TUTELA DA CONDIÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE DIGNIDADE HUMANA NO CUMPRIMENTO DA PENA**

Cylviane Maria Cavalcante de Brito Pinheiro Freire Doutoranda em Direito Constitucional pelo programa de pós-graduação strictu sensu da Universidade de Fortaleza - Unifor Polícia Civil do Estado do Ceará – Delegada de Polícia  
E-mail de contato: cylvianne@yahoo.com.br

Semiramys Fernandes Tomé Doutoranda em Direito Constitucional pelo programa de pós-graduação strictu sensu da Universidade de Fortaleza - Unifor Centro Universitário Católica de Quixadá – Unicatólica – Docente Fundação Ceareanse de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap – Bolsista  
E-mail de contato: semyfernandes@hotmail.com

**RESUMO:** A precariedade da realidade prisional brasileira apresenta por consequência elevados índices de criminalidade e reincidência, afastando a reabilitação como finalidade nuclear da pena e implementando a retribuição do mal causado como única premissa estatuída ao detento, **o que**, por conseguinte, tende a denotar consequências nefastas no cenário social com a proliferação da violência desenfreada e da crescente criminalidade. **Nesse contexto**, há de se indagar através do presente estudo se é possível extrair a proteção da condição humana, segundo as diretrizes apresentadas na filosofia política arendtiana ante a ofensa à dignidade no cumprimento da pena. O presente estudo busca, portanto, discutir se a realidade da implementação do universo prisional consiste em instrumento apto fulminar direitos e garantias fundamentais ínsitas ao detento. Perpassa- assim a explorar a realidade prisional brasileira como mácula à dignidade humana do detento e à violação corriqueira de direitos humanos ante a situação de penúria **em que** se encontra insertos os detentos sujeitos ao cumprimento de pena privativa de liberdade no Brasil. Em seguida, estrutura-se ao estudo da ideia defendida por Hannah Arendt quando da discussão das nuances que devem circundar a observância do ser humano como ser dotado de direitos **que** devem restar por protegidos em face do Estado. Nesse sentido, pretende-se demonstrar que a fixação de direitos fundamentais ínsitos à pessoa humana, segundo as diretrizes traçadas pela Constituição Federal Brasileira de 1988, não restam por afastados em face **daqueles** que encontram-se reclusos. E por fim, analisa-se quais os impactos advindos na seara prisional ante o contato dos detentos com a violência, o descaso, o desalento, a marginalização do ser humano e a sua desconsideração como ser dotado de direitos, destacando as nuances da realidade prisional brasileira como meio violador a ideia defendida por Hannah Arendt quanto à prevalência da tutela à vida e a integridade física e moral do ser humano em todas as suas formas, entendendo-se, pois, pelo afastamento de qualquer expressão de degredo carcerário oriunda do universo criminoso, que tende a apresentar por consequência a proliferação da criminalidade e na violência social. Para tanto, o presente estudo utilizar-se-á de pesquisa qualitativa, com fulcro em estudos bibliográficos e na formalização de coleta de dados acerca do exame das consequências advindas da educação em prisões. Busca-se, portanto, através desta abordagem verificar quais as consequências nefastas **que** se encontram atreladas ao cenário prisional quando à tutela à humanidade da pena, a condição humana e a dignidade da pena restam por excluídos do apenado, despertando assim na ótica prisional a consolidação do estigma de delinqüente aos detentos. Detecta-se, portanto, que o afastamento

de uma cultura jurídica incriminadora e que estigmatiza o detento, com a implementação das técnicas ressocializatórias se coadunam com a fixação da dignidade humana no cumprimento da pena e, por conseguinte, da possibilidade de concretização da reeducação através da execução da pena.

Palavras-chave: Dignidade humana; Aprisionamento; Hannah Arendt; Condição humana; Humanidade da pena.

M\_05

**Meio ambiente e desenvolvimento**

**UTILIZAÇÃO DA FAUNA SILVESTRE COMO PETS POR MORADORES DE UMA ÁREA DO SEMIÁRIDO PARAIBANO**

Demmya H. M. Melo<sup>1</sup>, Renata P. F. da Silva<sup>1</sup>, Mauricélia M. Alves<sup>2</sup> & Rômulo R. N. Alves<sup>3</sup>  
<sup>1</sup> Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista de Iniciação Científica, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB <sup>2</sup> Mestrado em Ecologia e Conservação, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB <sup>3</sup> Departamento de Biologia, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.  
Autor para correspondência: Demmya Melo, e-mail: [demmya@hotmail.com](mailto:demmya@hotmail.com)

Os seres humanos desde os tempos remotos estabelecem diversos tipos de relação com a fauna silvestre, de harmônicas a conflituosas. Dentre as interações, a utilização de animais silvestres como pets é uma das mais comuns e relevantes. Visando buscar informações sobre a preferência dos moradores para a criação de animais silvestres em cativeiros, foi realizado um estudo na área urbana do município de Santa Luzia – PB. Nossos dados preliminares são baseados em informações obtidas através de entrevistas livres e questionários aplicados a moradores locais. Foram visitadas 643 residências da cidade, sendo registradas em 46 delas animais silvestres criados como pets. Foram citadas 36 espécies diferentes pertencentes aos seguintes grupos taxonômicos: aves, répteis e mamíferos. A maior parte dos animais eram aves (33 espécies citadas), com destaque para o golado (*Sporophila albogularis*) (17 citações), galo de campina (*Paroaria dominicana*) (16 citações) e o concriz (*Icterus jamacaii*) (9 citações). Nossos resultados revelaram que o uso de animais silvestres como pets é uma prática comum na área pesquisada e que pesquisas etnozoológicas adicionais devem ser realizadas para fornecer subsídios para a discussão da temática e alertar sobre a necessidade de conservação dessa biodiversidade. Palavras-chave: aves, conservação, pesquisas etnozoológicas.

M\_06

**INFLUÊNCIA DOS PARQUES EÓLICOS NA MODIFICAÇÃO  
DAS CONDIÇÕES CLIMÁTICAS LOCAIS EM ÁREAS PILOTO  
NO CEARÁ E NO RIO GRANDE DO NORTE**

Encontros Universitários da UFC 2018

**XI Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação**

Francisca Mairla Gomes Brasileiro, MARIA ELISA ZANELLA, Maria Elisa Zanella

A energia eólica tida como renovável, desponta nacionalmente como uma fonte energética de grande interesse pelo poder público e privado. Isto representa maiores investimentos em instalação de parques eólicos e consequente expansão da indústria eólica no Brasil. Há que saber que a instalação destes parques pode gerar muitos impactos, tanto no âmbito social quanto no ambiental. Dentro deste, considera-se a potencialidade de impactos no âmbito climático, tendo vista as modificações que tais empreendimentos provocam no espaço, a partir de novos usos e ocupações distintas. Deste modo, esta pesquisa busca identificar os impactos nas condições climáticas locais e microclimáticas em municípios piloto no Ceará e no Rio Grande do Norte. Os estados supracitados estão situados no Norte do Nordeste Brasileiro, uma região que concentra investimentos deste cunho, pois a mesma é provida de condições climáticas e locais estratégicas que favorecem essa indústria. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, uso de sensoriamento remoto e geoprocessamento que permitiu a elaboração de cartas temais da temperatura de superfície terrestre (TST), correlacionada com o índice de vegetação normalizada (NDVI) e mapas de uso do solo. A partir dos produtos cartográficos, identificou-se alterações da TST nas áreas em que os aerogeradores foram instalados, visto que com a retirada da cobertura vegetal e incrementação de novos equipamentos na paisagem, estas áreas passaram a ter as mesmas características espectrais de um solo exposto, evidenciando aumento de temperatura de superfície em escala microclimática. Para análise dos impactos nos demais elementos do clima, convém aplicar técnicas de campo e análise de dados primários, fase, em andamento na pesquisa. Conclui-se, portanto, que os parques eólicos podem gerar alterações na temperatura de superfície em escala microclimática. Por fim, a pesquisadora agradece a FUNCAP pelo financiamento da pesquisa por meio da bolsa de fomento.

Palavras-chave: CLIMATOLOGIA. PARQUES EÓLICOS. USO E OCUPAÇÃO. TST.

## **L\_ 07 – Linguística**

### **As crenças linguísticas que sustentam a promoção de uma marca: uma análise de mídia publicitária**

Bruna Helena Rech Rocha uniritter, Brazil; brunahelenarr@yahoo.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das crenças linguísticas envolvidas no discurso presente no marketing de cursos de Língua Inglesa em mídias publicitárias, tendo como objetos de análise o site e as mídias publicitárias do curso de Inglês online Open English disponíveis na internet. Desta forma, procura-se demonstrar de que maneira crenças linguísticas reforçam a promoção de uma marca de curso de Inglês como língua adicional por meio da construção da identidade do falante nativo como professor por ser um falante autorizado. \_Essa concepção gera a desconstrução da identidade de professores não nativos no mercado linguístico do ambiente de aprendizagem, deslegitimando-os. A obra de Pierre Bourdieu é tomada como aporte teórico para delimitar o conceito de mercado linguístico, entendendo o ambiente de aprendizagem como mercado, e as trocas linguísticas e simbólicas que se dão nesse contexto, excluindo a ideia de neutralidade linguística e assumindo que os discursos são permeados de intencionalidade. A questão da identidade cultural em seu sentido mais amplo é estudada com base nos decentramentos que Stuart Hall propõe como configuração da pós-modernidade. Kanavillil Rajagopalan é suporte para o estudo da identidade em termos específicos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua adicional e das crenças linguísticas que os envolvem.

**L\_08 – Linguística****Análise De Charges Na Perspectiva Da Sociolinguística da Mobilidade proposta por Blommaert.**

Daniela da Silva Vieira

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

daniela.vieira40@ yahoo.com.br

Na visão de Jan Blommaert (2010) o mundo se tornou “uma rede complexa de vilas, cidades, vizinhanças e estabelecimentos conectados por materiais simbólicos que, frequentemente se unem de maneiras impensáveis” (BLOMMAERT, 2010, p.9). Na perspectiva do autor, isso é um dos efeitos da globalização, o qual está forçando a Sociolinguística a desconsiderar velhas bases e princípios clássicos e repensá-la como uma “sociolinguística dos recursos móveis”, a qual estaria vinculada às redes, fluxos e movimentos. A partir deste enquadre, o autor propõe que tal corrente de estudos se torne uma “sociolinguística da globalização”. Partindo-se da noção de que no contexto da globalização, os recursos linguísticos mudam de valor, função e pertencimento, visto que eles estão inseridos nos padrões da mobilidade (BLOMMAERT, 2011, p.40), Blommaert apresenta ferramentas conceituais que fornecem um enquadre descritivo para a análise da linguagem na era da mobilidade. Essas ferramentas são os conceitos de: escala, ordens de indexicalidade e policentrismo. Pautada nos pressupostos deste enquadre teórico-metodológico a presente pesquisa analisará algumas charges, com o intuito de demonstrar como a mídia reportou o fato da agressão dos policiais militares do Paraná contra os professores da rede estadual de Curitiba, em Abril de 2015. Metodologicamente priorizou-se as noções de “escala”, “ordens de indexicalidade” e “policentrismo” para investigar como foi feita a recontextualização do fato. Conclui-se que tais categorias permitem analisar que os contextos de comunicação são construídos de forma particular (localmente) por produtores e, que o enunciado, ou evento comunicativo foi construído por uma multiplicidade de recursos visuais e verbais. Por fim, acredita-se que os conceitos de escala, ordens de indexicalidade e policentrismo permitem uma percepção de que até mesmo características atribuídas socialmente a grupos específicos podem ser desestabilizadas, isto é, recontextualizadas através das interações, promovendo novos eventos comunicativos.

Disponível em: [http://www.aila2017.com.br/images/Book%201-v3\\_Final-resumos.pdf](http://www.aila2017.com.br/images/Book%201-v3_Final-resumos.pdf)



**E\_ 09 – Engenharia elétrica****ANÁLISE DO ESCOAMENTO DE AR EM MOTOR MONOCILÍNDRICO DE PESQUISA COM ANÁLISE DE SENSIBILIDADE DE DIFERENTES MODELOS DE TURBULÊNCIA**

Jean Helder Marques Ribeiro<sup>1</sup>; Felipe Grossi Lamas Amorim<sup>1</sup>; Marília Gabriela Justino Vaz<sup>1</sup>; Ramon Molina Valle<sup>1</sup>; Rudolf Huebner<sup>1</sup>; Raphael Meireles<sup>1</sup>; Bruno Pena Modesto<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: O crescimento da frota mundial de automóveis gera o aumento das emissões de gases nocivos ao meio ambiente; com isto, faz-se necessário buscar o melhor entendimento sobre o funcionamento dos motores de combustão interna (MCI), afim de melhorar o seu rendimento. Um dos fatores que influencia a eficiência de combustão dos motores é a turbulência, fator que contribui para aprimorar a capacidade de queima do combustível. No entanto, pelo fato de não existir um modelo universal para o fenômeno da turbulência, é necessário analisar o comportamento dos diferentes modelos da literatura para definir aquele que representa melhor o fenômeno para as diferentes aplicações. Neste trabalho são analisados os resultados obtidos de três modelos de turbulência (K-Epsilon Realizable, RNG K-Epsilon e K-Omega SST) utilizados na simulação numérica do escoamento de ar em um motor monocilíndrico de pesquisa operando em ciclo Otto. Este estudo tem como objetivo a melhor compreensão dos modelos de turbulência no escoamento de ar e a suas influências na determinação dos coeficientes de descarga das válvulas, do tumble e do swirl em um plano no interior do cilindro do motor de combustão interna de ignição por centelha. A geometria considerada é a de um motor AVL monocilíndrico com acesso óptico, de quatro válvulas e injeção direta de combustível. As simulações são realizadas utilizando o software Star CD com o módulo ES - ICE (Expert System -Internal Combustion Engine). Para uma mesma geometria e para os mesmos parâmetros de entrada são analisados os diferentes modelos de turbulência. A malha utilizada é a mesma para os dois modelos K-Epsilon e RNG K-Epsilon, sendo que para o modelo K-Omega SST é necessário uma malha mais refinada para alcançar resultados satisfatórios. Esse trabalho é dividido em duas etapas, a primeira refere-se a simulações feitas em regime permanente, para duas aberturas de válvula, com a pressão fixa na descarga. Na segunda parte, são realizadas simulações em regime transiente para uma rotação fixa do motor com uma malha móvel, *considerando* o movimento do pistão e das válvulas. Os resultados obtidos, junto com uma validação experimental poderão apontar o modelo de turbulência mais adequado para simulações numéricas de motores de combustão interna.

Palavras-chave: Tumble; CFD; Escoamento de Ar; Motores; Turbulência

**E\_10****UPS DUPLA CONVERSÃO COM ADIÇÃO DE ENERGIA FOTOVOLTAICA**

Túlio Naamã Guimarães Oliveira, BRENO BEZERRA CHAVES, Rene Pastor Torrico Bascope

**Introdução.** Atualmente, o uso de fontes fotovoltaicas de pequeno porte cresce cada vez mais, seja para alimentar pequenas cargas ou até mesmo em residências e setores industriais, tornando cada vez menor o uso de energia proveniente da rede elétrica. Necessita-se, no entanto, de uma integração com sistemas ininterruptos de energia (Uninterruptible Power Systems-UPS) também conhecidos como nobreaks, cuja função principal é manter a continuidade de fornecimento de energia elétrica a uma determinada carga quando ocorrem falhas na rede elétrica da concessionária. **Objetivos.** Projetar um circuito para adição de painéis fotovoltaicos a uma UPS dupla conversão de modo que a rede elétrica passe a ser utilizada apenas na ausência parcial ou total de radiação solar de forma a complementar a energia proveniente dos módulos fotovoltaicos quando alimentando uma carga de aproximadamente 2400 W. **Metodologia.** Após uma cuidadosa revisão bibliográfica, optou-se pelo controle por modo corrente média de forma a projetar o circuito de adição dos painéis fotovoltaicos, bem como da UPS de forma a observar o funcionamento de ambos os sistemas quando em paralelo. Foram analisadas ainda diferentes situações de irradiação solar bem como diferentes situações de cargas não lineares de modo a verificar a redução no consumo de energia por parte da rede elétrica. **Resultados.** Os resultados via simulação demonstram que os painéis fornecem 1160,15 W e a rede elétrica fornece 1251,97 W quando a plena carga, ao passo que os painéis fornecem 1168,03 W e a rede elétrica fornece 36,63 W quando ocorre uma redução da carga demonstrando assim a redução proposta do consumo da energia da rede elétrica na atuação dos sistemas em paralelo. **Conclusão.** O sistema proposto funciona como proposto, no entanto, o conversor encontra-se em fase de aprimoramento onde está sendo confeccionado um protótipo de forma a observar o comportamento físico do circuito validado via simulações quando conectado a uma UPS.

**Palavras-chave:** Redutor de Consumo de Energia. Sistema Fotovoltaico. UPS. Controle Modo Corrente Média.

<http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/35849/81011>

**FA\_ 11****TEXTO 11- FARMACOLOGIA****CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO FITOQUÍMICO DOS FRUTOS DE BATIPUTA (OURATEA FIELDINGIANA (GARDNER) ENGL)**

IX Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação

Talita Rocha de Miranda Pinto, Pedro Jorge Caldas Magalhães, Said Gonçalves da Cruz Fonseca, Mary Anne Medeiros Bandeira

**Introdução:** Batiputá (*Ouratea fieldingiana* (Gardner) Engl.) é uma planta essencialmente arbórea ou arbustiva, pertencente ao gênero *Ouratea* sp, da família *Ochnaceae*, encontrada em tabuleiros litorâneos do Ceará. As espécies desse gênero são utilizadas popularmente como tônicas e adstringentes, como anti-inflamatório e em doenças da pele e no tratamento de doenças gástricas. Estudos científicos dos extratos e frações obtidos de plantas deste gênero demonstraram ação vasodilatadora, anti-hipertensiva, antitumoral, inibição da DNA topoisomerase. Foi observada atividade antibacteriana e antifúngica do óleo obtido com hexano a partir dos frutos da espécie *O. parviflora*. **Objetivo:** Realizar o estudo fitoquímico dos extratos metanólico e acetato de etila dos frutos liofilizados de Batiputá com vista à determinação dos seus constituintes químicos. **Metodologia:** Os frutos frescos, coletados no município de Trairi (Nº Exsicata: 58894), foram submetidos à secagem em aparelho liofilizador a temperatura - 53°C e pressão de 0,045mBar, durante três dias consecutivos, como meio de conservação. Posteriormente foram triturados em gral e submetidos à extração sucessivas em Aparelho de Soxhlet, utilizando os solventes acetato de etila e metanol, durante cinco horas. Os extratos acetato de etila e metanólico foram evaporados com auxílio de rota-evaporador. Estes extratos obtidos foram submetidos a abordagem fitoquímica segundo técnicas farmacognósticas. **Resultados:** Evidenciou-se em ambos extratos a presença de alcaloides, flavonoides, saponinas, cumarinas, triterpenóides, esteróides, catequinas e traços de Antraquinônicos. Não foi evidenciada a presença de taninos e açúcares redutores. **Conclusão:** A diversidade de classes químicas encontradas nos extratos demonstra o potencial fitoquímico do Batiputá e os trabalhos continuam em busca do isolamento e identificação estrutural das cumarinas, com vista a possível atividade broncodilatadora.

**Palavras-chave:** Batiputá. Extrato. Análise fitoquímica.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/14633>

FA\_12

**AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA EXPRESSÃO GÊNICA RELATIVA DE FATORES DE VIRULÊNCIA DE UMA NOVA CEPA DE CLOSTRIDIUM DIFFICILE**

Cecília Leite Costa, Deiziane Viana da Silva Costa, César Rodríguez, Carlos Quesada-Gómez, Cibele Barreto Mano de Carvalho, Gerly Anne de Castro Brito

*Clostridium difficile* é um bacilo Gram positivo, anaeróbio, formador de esporos, produtor de toxinas e que representa a principal causa de diarreia hospitalar associada ao uso de antibióticos. Vários fatores de virulência de *C. difficile* contribuem para a colonização e desenvolvimento da infecção, mas os mais estudados são as toxinas (A, B e binária). Este estudo visou comparar a expressão gênica de alguns fatores de virulência entre três cepas de *C. difficile*: ATCC 700057 (não toxigênica), NAP1 (cepa hipervirulenta de surtos na América do Norte e Europa) e ICC45 (nova cepa toxigênica isolada em hospital oncológico de Fortaleza, CE). As cepas de *C. difficile* foram cultivadas anaerobicamente em caldo BHIS durante 48h e utilizadas para isolar o RNA total, seguido da síntese do cDNA. Alterações na expressão dos genes *tcdA*, *tcdB*, *tcdC*, *fliA* e *spo0A* foram avaliadas por qPCR usando SYBR Green. A expressão relativa do gene foi determinada utilizando o método  $2^{-\Delta\Delta Ct}$ . O gene 16S foi usado como controle interno. Os dados foram analisados no software Prism 6 através da análise ANOVA e do pós-teste de Tukey. Os genes *tcdA*, *tcdB* e *tcdC* não foram expressos pela ATCC, enquanto a expressão *tcdA*, *tcdB* e *tcdC* foi 1,0-fold maior na cepa ICC45 do que na NAP1 ( $p < 0,008$ ). ICC45 exibiu um aumento de 1,0-fold ( $p < 0,003$ ) na expressão de *fliA* em comparação com NAP1 e ATCC. ICC45 também mostrou maior expressão ( $p < 0,01$ ) de *spo0A* em comparação com NAP1 e ATCC. Não foram encontradas diferenças significativas na expressão entre NAP1 e ATCC. Esta alta expressão de genes relativos desses fatores de virulência por ICC45 pode explicar a lesão tecidual e o processo inflamatório semelhante a NAP1 em modelo animal anteriormente descrito, embora não possua uma superprodução de toxinas como as cepas hipervirulentas. Esses dados enfatizam a importância de uma melhor compreensão do papel dos fatores de virulência no estabelecimento de uma infecção por *C. difficile* por cepas hipervirulentas como NAP1 e ICC45.

Palavras-chave: *Clostridium difficile*. Fatores de virulência. Expressão gênica relativa. PCR tempo real.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/35004/77635>.

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por mim, Meire Celedônio da Silva, a participar da pesquisa intitulada “Letramento Acadêmico em Situação de Ensino e Aprendizagem de Português Língua Adicional”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**1) Tema da pesquisa:** o tema da pesquisa da qual você está sendo convidado para participar é: Letramento acadêmico em produções de estudantes de Pós-Graduação no contexto de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA).

**2) Objetivos da pesquisa:** a pesquisa da qual você está sendo convidado a participar tem como objetivo: Descrever e analisar as produções textuais, no contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional, de estudantes estrangeiros de Pós- Graduação da Universidade Federal do Ceará, focalizando o papel dos mecanismos de coesão nominal e dos organizadores textuais na ampliação do letramento acadêmico sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

**3) Procedimentos da pesquisa:** para este estudo, você participará dos seguinte(s) procedimento(s): i) você participará de atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da produção de textos acadêmicos (resumo, resenha, artigo científico) ii) você será convidado, ao longo do curso, a escrever textos de acordo com as atividades de produção de textos propostas por mim enquanto professora; iii) eu comentarei (individualmente) sua produção e em seguida, você será convidado a refazer o seu texto de acordo com os comentários que realizarei; iv) você será entrevistado individualmente por mim, enquanto professora e pesquisadora. Essa entrevista será gravada em vídeo e será sobre o seu texto.

**4) Participantes da pesquisa:** os participantes dessa pesquisa, assim como você, são os estudantes estrangeiros do curso de extensão: Português Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras do Departamento de Letras Vernáculas localizado no Centro de Humanidades da Universidade Federal Ceará.

**5) Envolvimento na pesquisa:** você participará de aulas e oficinas de produção de textos acadêmicos. A qualquer momento você poderá recusar a participar ou se recusar a continuar

participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que você quiser poderá pedir mais informações através do telefone do responsável pela pesquisa.

**6) Confidencialidade:** é garantido a você que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os seus dados pessoais, por exemplo o nome, serão identificados com um código. Apenas eu enquanto professora e pesquisadora terei conhecimento desses dados, garantindo assim a sua privacidade.

**7) Riscos e desconforto:** garanto a você que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução 510/16 do Ministério da Saúde e do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante as entrevistas, a uma câmera e também a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos a você que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professora e pesquisadora, terei acesso para fins de análise.

**8) Benefícios:** para você enquanto participante da pesquisa, os benefícios são: aprender a língua portuguesa para usar em diversas situações: cotidianas e principalmente acadêmicas; ser acompanhado individualmente pela professora para a melhoria dos textos produzidos em língua portuguesa, aprender a escrever os textos que você utilizará no seu curso de graduação ou pós-graduação na Universidade Federal do Ceará. No plano mais amplo, os resultados dessa pesquisa poderão fornecer informações importantes que deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, para a ampliação do letramento acadêmico dos estudantes estrangeiros. Além disso, eu, enquanto pesquisadora, me comprometo a divulgar os resultados obtidos.

**9) Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

**10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem nenhuma penalidade.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Meire Celedônio da Silva
--------------------------------

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Av. da Universidade, 2386, Benfica – Fortaleza-CE – CEP: 60020-181

Telefones para contato: (85) 999770081

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declaro que é de livre e espontânea vontade que participo de uma pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

---

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

---

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

---

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
---	------	------------

**ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Letramento acadêmico em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional

**Pesquisador:** Meire Celedônio da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 19550818.7.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.646.055

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto de tese está localizado na Linguística Aplicada, com ênfase no ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA). Nosso objeto de estudo é o letramento acadêmico de mestrandos e doutorandos estrangeiros da Universidade Federal do Ceará, participantes do Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras. Nesse contexto, enfatizamos a coesão nominal, categoria que consideramos importante para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Pesquisas recentes apontam para os desafios enfrentados por estudantes estrangeiros no Brasil (SILVA, 2015, entre outras) em relação ao uso da língua portuguesa para a comunicação, sobretudo, nas atividades acadêmicas. Eles chegam à universidade para cursar mestrado ou doutorado, mas, na maioria das vezes, não



conseguem comunicar-se em língua portuguesa, sobretudo, por meio de textos acadêmicos escritos. Nosso objetivo principal é descrever e analisar a mobilização de conhecimentos linguísticos como forma de desenvolvimento de letramento acadêmico nas produções verbais escritas de estudantes de pós-graduação de PLA sob uma perspectiva sócio interacionista da linguagem.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar o processo de produção textual no contexto de ensino e aprendizagem e a ampliação do letramento acadêmico de estudantes de pós-graduação de português língua adicional, focalizando os mecanismos de coesão nominal sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

<b>Endereço:</b> Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
<b>Bairro:</b> Rodolfo Teófilo	<b>CEP:</b> 60.430-275
<b>UF:</b> CE	<b>Município:</b> FORTALEZA
<b>Telefone:</b> (85)3366-8344	<b>E-mail:</b> comepe@ufc.br

Página 01 de 03

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.646.055

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora apresenta como riscos e desconfortos: assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante as entrevistas, a uma câmera e também a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professora e pesquisadora, terei acesso para fins de análise.

Como benefícios, a pesquisadora aponta: No plano individual para o estudante, podemos apontar os seguintes benefícios: aprender a língua portuguesa para usar em diversas situações cotidianas e principalmente acadêmicas; ser acompanhado individualmente pela professora para a melhoria dos textos produzidos em língua portuguesa, aprender a escrever os textos que utilizará no seu curso de graduação ou pós-graduação na Universidade Federal do Ceará. No plano mais amplo, os resultados dessa pesquisa poderão fornecer informações importantes que

deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, para a ampliação do letramento acadêmico dos estudantes estrangeiros. Além disso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa relevante para a área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1068584.pdf	18/09/2019 14:31:27		Aceito
Outros	Cronograma_da_pesquisa.pdf	18/09/2019 14:28:41	Meire Celedônio da Silva	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.646.055

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_setembro.pdf	18/09/2019 14:28:00	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/08/2019 23:00:32	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Outros	Carta_de_apreciacao.pdf	22/08/2019 23:00:06	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia.pdf	22/08/2019 22:54:23	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento_detalhado.pdf	22/08/2019 22:51:36	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_completo.pdf	22/08/2019 13:29:49	Meire Celedônio da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_institucional.pdf	22/08/2019 13:28:26	Meire Celedônio da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 17 de outubro de 2019

**Assinado por:**

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**

**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

