



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERACIONAL NA ESCRITA

Vanessa Oliveira Tavares

Brasília-DF

2013

VANESSA OLIVEIRA TAVARES

**ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERACIONAL NA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cibele Brandão de Oliveira.

Brasília-DF

2013

VANESSA OLIVEIRA TAVARES

**ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERACIONAL NA ESCRITA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador (a): Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira

Banca Examinadora:

**Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira – Orientadora
UnB/LIP**

**Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida – Membro externo
UnB/LET/LEA**

**Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos – Membro interno
UnB/LIP**

**Profa. Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho – Suplente
UnB/LIP**

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus amigos, pelo incentivo e apoio constantes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus amigos, pela confiança depositada em mim e pela compreensão pelos meus momentos de ausência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira, por guiar-me com sabedoria, dedicação e paciência pelo vasto e curioso mundo dos estudos sociointeracionais.

Aos membros da banca de defesa, por aceitarem o convite para avaliar este trabalho e pela generosidade em partilhar suas considerações.

Aos amigos e colegas da pós-graduação, pelos momentos de estudo e pelas vivências compartilhadas.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e entusiasmo em contribuir com a construção do conhecimento.

À professora Christiane Martins Moisés, pelo incentivo à bolsista, pela oportunidade à recém-formada professora e pelo acolhimento à pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pelo estímulo ao ingresso no universo da pesquisa acadêmica e pelos primeiros ensinamentos na área.

À Renata Leite Carvalho e a Ângela Gomes, da secretaria do PPGL, pela solicitude e gentileza ao atender às demandas e dirimir as dúvidas referentes ao mestrado.

Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral.

Fernando Saváter

RESUMO

O presente estudo visa a uma investigação acerca das dificuldades encontradas por falantes nativos de espanhol, aprendizes de português como segunda língua (PL2), quanto ao processamento textual de diferentes gêneros textuais, com o objetivo de propor estratégias a serem utilizadas por esses aprendizes para desenvolver a competência interacional no âmbito da leitura e da escrita. A pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua é essencial para a compreensão sobre como se dá a aprendizagem e a incorporação de novos elementos linguístico-culturais por meio da língua. Além disso, é imprescindível para a proposta ou aperfeiçoamento de metodologias o desenvolvimento de estratégias que permitam ao aprendiz apropriar-se da língua e da cultura 'estrangeira' de modo a se tornar hábil para agir dentro dessa comunidade de forma significativa tanto para si quanto para o outro. A Sociolinguística Interacional é o eixo teórico que norteia este estudo, tomando como base os trabalhos de Erving Goffman (1986, 2002), Dell Hymes (1972) e John Gumperz (1984), e contando com a contribuição da Linguística Textual de Marcuschi (2002, 2008, 2009) e de Koch (1999, 2004, 2009), de modo que as nossas reflexões se ampararão em conceitos nessas áreas. Ressaltamos que apesar de os estudos em Sociolinguística Interacional priorizarem as interações face a face, de forma alguma excluem as interações escritas, nem as multimodais. Na presente pesquisa, utilizamos a metodologia de base qualitativa interpretativista, pois buscamos analisar de forma reflexiva nosso objeto de estudo e fazer pesquisa considerando a complexidade e a profundidade que envolve a prática social observada. As técnicas empregadas para a geração de dados foram a observação participante, o grupo focal e a entrevista aberta. Entre as principais dificuldades apresentadas pelos aprendizes, está o léxico, o qual, apesar de possuir semelhanças com espanhol, quando se trata de linguagem formal ou com características regionais, mostra-se um problema para os aprendizes. A sintaxe também foi apontada e identificada como uma dificuldade, em aspectos como colocações pronominais e uso de articuladores textuais. A contextualização temática mostrou-se fundamental para o desenvolvimento das produções textuais pelos aprendizes. Diante desses resultados, propusemos as seguintes estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula: leitura e discussão dos temas, tratamento do estilo formal e do informal, contextualização dos temas e dos gêneros, a serem produzidos de acordo com a realidade dos aprendizes, e correção e retorno individualizado aos aprendizes com foco nas dificuldades de cada um.

Palavras-chave: competência interacional, estratégias para o processamento textual, ensino de português como L2.

ABSTRACT

The present study aims to inquire into the difficulties faced by native Spanish speakers, apprentices of Portuguese as second language (PSL), regarding textual processing of distinct text genres, with the objective of proposing strategies to be used by these learners in order to improve their interactional competence in reading and writing. The research on teaching and learning of language is essential to the comprehension of how the learning and the acquisition of new cultural-linguistic elements take place through language. Besides, it is mandatory for the proposition or optimization of methodologies the developing of strategies that allow the apprentice to acquire the 'foreign' language and culture so that he becomes more able to act meaningfully to himself as for the others within the community. The Interactional Sociolinguistics is the theoretical axis which guides this study, building on the works of Erving Goffman (1974, 1982), Dell Hymes (1972) and John Gumperz (1984), with the collaboration of the Textual Linguistics of Marcuschi (2007, 2008, 2009) and Koch (2004, 2006, 2009), thus our considerations will seek support in concepts from these areas. We point out that, although the studies on Interactional Sociolinguistics prioritize face-to-face interactions, they do not exclude in any way the written interactions, or the multimodal ones. In this work we used the interpretive techniques of qualitative research, since we attempted to thoughtfully analyze our object of study and do the research regarding the complexity and depth in which the observed social practice is embedded. The techniques employed for collecting data were participant observation, focus group and unstructured interview. Among the main difficulties the apprentices show lexis, which, despite bearing resemblance to Spanish, shows itself troublesome for them when it comes to formal speech or regional characteristics. Syntax was also marked and identified as a problem, in aspects such as use of pronouns and textual connectors. Thematic contextualization has proved essential to the text production by the learners. With these results, we proposed the following strategies to be developed in classroom: reading and discussion of themes, treatment of formal and informal styles, contextualization of themes and genres that shall be produced according to the apprentice reality in addition to correction and individualized feedback to the learners, focusing on each one's difficulties.

Keywords: interactional competence, strategies for textual comprehension, portuguese second language teaching.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES¹

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	Negrito (iniciais)	H
Pausa preenchida	Eh, ah, oh, ih, mhm, ahã,...	Ah, uhum
Micropausa, pausa de menos de 5 segundos	(.)	No la tarefa, mas no son (.) pra mi fué como que a mais (.) interessante.
Falas sobrepostas	[I: eu tenho que eliminar palavras o: P: [o trocar
Fala sem interrupção	=	Não=não=não
Auto-interrupção	-	É diferente do português sendo do-duas língua.
Extensão do som pequena, extensão por menos de 5 seguidos	:	Ê: primero que:
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	agO:ra, interesseiros?
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	No é informal, é uma comunicacón para poder cercala /.../
Riso	((R))	((R))
Comunicação não-verbal	(()) (parênteses duplo)	ela, ((apontando para Ivete))

¹ As convenções para transcrição foram baseadas nas convenções adotadas por Gumperz (1984) com adaptações.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES	VIII
SUMÁRIOIX
INTRODUÇÃO	11
1 DA IDEIA ORIGINAL: DEFININDO COMPETÊNCIAS	15
1.1 Perspectiva	15
1.2 A noção de competência	15
1.3 A proposta de Hymes	18
1.4 A proposta de Canale e Swain	20
1.5 A proposta de Lyle Bachman	20
1.6 A proposta de Celce-Murcia	22
1.7 A proposta interacional de Young	23
1.8 Prospectivas	27
2 DO ARCABOUÇO TEÓRICO: ENTRELAÇANDO A TRAMA	29
2.1 Perspectiva	29
2.2 Sociolinguística interacional	29
2.2.1 Pistas de contextualização	31
2.2.2 Frames	33
2.2.3 Footing	34
2.3 A noção de interação na escrita	34
2.4 A noção de contexto	38
2.5 A linguística textual	40
2.5.1 O processamento de texto	43
2.6 A Teoria da Relevância e a inferenciação	45
2.7 Os gêneros textuais	47
2.8 Prospectivas	50
3 DA METODOLOGIA: REVELANDO AS FERRAMENTAS	51
3.1 Perspectiva	51
3.2 A pesquisa qualitativa	51
3.3 A Ética na pesquisa	53

3.4 O cenário da pesquisa.....	54
3.5 As personagens principais.....	55
3.6 O enredo.....	56
3.6.1 <i>A sala de aula</i>	57
3.6.2 <i>A observação participante</i>	61
3.6.3 <i>O grupo focal</i>	62
3.6.4 <i>As entrevistas</i>	64
3.7 Prospectiva	65
4 DA ANÁLISE E DA DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 Perspectiva.....	66
4.2 A dinâmica das aulas	66
4.2.1 <i>O léxico e a construção de sentidos</i>	68
4.2.2 <i>Gêneros textuais e estrutura do texto</i>	72
4.3 Sobre o grupo focal	77
4.4 Sobre as entrevistas	84
4.4.1 Entrevista com a professora 1	84
4.4.2 Entrevista com a professora 2	86
4.5 Prospectivas	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Neste estudo propomos uma investigação acerca das dificuldades encontradas pelos aprendizes de português como segunda língua (L2)² quanto ao processamento textual de diferentes gêneros textuais, com o objetivo de propor estratégias a serem utilizadas por esses aprendizes para desenvolver a competência interacional relativamente a esse aspecto de texto.

A Sociolinguística Interacional será o eixo teórico a nortear as análises deste estudo, consoante Ribeiro e Garcez (2002, p. 8), “fortemente ancorada na pesquisa qualitativa, empírica e interpretativa, a Sociolinguística Interacional propõe o estudo do uso da língua na interação social”, e se embasa, principalmente, nos trabalhos postulados por Erving Goffman, Dell Hymes e John Gumperz. A presente pesquisa contará, também, com contribuições da Linguística Textual, de modo que as nossas reflexões se ampararão em conceitos presentes nessas áreas, tais como: práticas sociais, gêneros textuais e intertextualidade.

Os aspectos analisados envolvem tanto fatores linguísticos quanto fatores extralinguísticos relacionados ao contexto de produção do texto.

Consoante Koch (2009, p. 45), “o processamento textual é estratégico, ou seja, realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”, por isso, entendemos que se faz necessário o uso de estratégias interacionais para o desenvolvimento da competência adequada para agir por meio dos gêneros textuais dentro das práticas sociais.

A prática social possui diversos âmbitos culturais, ideológicos, políticos, econômicos, nos quais o discurso está envolvido. Assim, entendemos a prática social como uma atividade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais e as ações individuais.

Em suma, as práticas sociais são todas mediadas pela linguagem, e a constituição do sujeito dentro da sociedade é feita por meio dessas práticas. Assim sendo, o domínio da língua em suas modalidades variadas é requisito e meio para inserção em qualquer contexto social.

A escolha do tema se deve a nossa experiência em sala de aula de ensino de português para estrangeiros no Programa de Ensino e Pesquisa em Português Para Falantes de Outras Línguas – PEPPFOL, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET, da Universidade de Brasília, mas especificamente, nas aulas ministradas nos níveis iniciante,

² Considerando a definição de Stern (2003), na qual L2 se define em contraste com L1, e engloba grupos de termos como: segunda língua, língua não nativa, língua estrangeira, língua secundária, língua mais fraca. (v. Stern 2003: 9, 12, 13).

iniciante hispano, intermediário e intermediário hispano, por cerca de um ano e meio, entre 2009 e 2010.

Nas atividades que envolviam a leitura e a produção de diferentes tipos e gêneros textuais, observamos que os aprendizes apresentavam dificuldades em compreender textos que continham estruturas e vocabulário já vistos e desenvolvidos, em sala de aula.

Na busca por soluções, percebemos que se tratava de um problema ainda pouco discutido, e diante da inquietação em ajudar os alunos a desenvolver a competência interacional em relação ao texto escrito, decidimos por fazer uma análise detalhada dos aspectos que envolvem a referida questão.

Desde 1998, os estrangeiros que pretendem ter o diploma profissional validado ou ingressar em universidades nos cursos de graduação e programas de pós-graduação, no Brasil, devem se submeter ao Exame de Proficiência em Língua Portuguesa, o Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil.

Segundo Ramos (2007, p. 7), o exame Celpe-Bras adota o texto (oral e escrito), “como recurso metodológico de excelência para avaliação”. Nesse exame, a competência interacional é avaliada por meio da produção e compreensão de gêneros textuais, os quais remetem a distintas práticas sociais e discursivas.

A existência de exame oficial de proficiência em língua portuguesa, com tais características, além de ser mais um motivo para trabalharmos a competência interacional em sala da aula, é a evidência e o reconhecimento de que o desenvolvimento da competência interacional é imprescindível para participação nos eventos discursivos da comunidade, na qual o aprendiz se insere ou busca se inserir.

Há, certamente, inúmeras práticas sociais e discursivas que não exigem do aprendiz o atestado de um exame oficial; contudo, essas práticas exigem determinado nível de competência interacional, que se não for adequado comprometerá, ou mesmo impossibilitará o alcance do objetivo da interação.

Situamos a nossa pesquisa no paradigma dos estudos qualitativos com orientações etnográficas, para geração de dados. Assim, faremos uso de técnicas consonantes à referida metodologia, sendo eles a observação participante, o grupo focal e entrevistas com características aberta e semi-estruturada.

O objetivo geral da pesquisa é a indicação de estratégias, a partir do diagnóstico das dificuldades no grupo de pesquisa, para que o aprendiz de português L2 desenvolva a capacidade de interagir com textos escritos na língua alvo.

Estruturamos os objetivos específicos da seguinte maneira:

- Identificar os aspectos que apresentam mais dificuldade para os aprendizes de português L2, nos níveis intermediário e avançado, realizar o processamento da leitura e da produção do texto escrito na língua alvo de forma efetiva.
- Revelar a percepção do aprendiz de português L2 acerca do seu processo de aprendizagem da língua portuguesa no âmbito da leitura e da produção de textos.
- Propor estratégias para que os aprendizes de português L2, tanto os do nível intermediário quanto os do avançado, possa desenvolver a competência interacional no processamento textual que atenda às suas demandas de uso na língua alvo.

As questões que norteiam o desenvolvimento da presente pesquisa são apresentadas a seguir:

- Quais são as principais dificuldades do aprendiz de português como L2/LE, falantes nativos de espanhol, no processamento textual?
- Quais aspectos (gramaticais, pragmáticos, culturais e outros relacionados ao contexto de produção textual) oferecem mais dificuldade na construção de sentido do texto?
- Que gêneros textuais oferecem mais dificuldade para o processamento textual nos grupos pesquisados?
- Que estratégias viabilizam o desenvolvimento da competência interacional para falantes nativos de espanhol, a fim de efetivar construção de sentido satisfatória em textos escritos?

Fizemos a geração de dados a partir da observação de aulas do curso de produção textual voltado para a preparação para o exame de proficiência em Língua Portuguesa visando à obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Entre os participantes da pesquisa havia sete aprendizes de português falantes de espanhol e duas professoras de português para estrangeiros com experiência no ensino de falantes de espanhol.

O *corpus* foi constituído de gravações de grupo focal, de entrevistas e de cinco aulas do referido curso preparatório, que selecionamos entre as sete aulas gravadas de dez observadas. Selecionamos as aulas com base na qualidade da gravação e das interações.

Dividimos esta pesquisa em quatro capítulos, conforme o detalhamento a seguir:

- No primeiro capítulo, centramos a discussão na noção de competência e nas propostas de autores acerca do tema, a começar pelos estudos de Noam Chomsky, passando pela

proposta de competência comunicativa de Hymes até a proposta de competência interacional de Young.

- No segundo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico de nossa pesquisa e selecionamos diversos campos do conhecimento que se relacionam com o nosso tema de pesquisa e nos auxiliam a compreender melhor nosso objeto de estudo, de modo a analisá-lo com maior clareza.
- No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que serviram de base e orientação para a geração dos dados. Nesse capítulo, descrevemos os métodos utilizados e o passo a passo que adotamos nessa tarefa. Também nesse capítulo apresentamos os participantes e descrevemos o cenário e o enredo da pesquisa.
- E, por fim, no quarto capítulo, expomos as análises das aulas observadas, do grupo focal e das entrevistas com base em nossa reflexão e na dos participantes da pesquisa.

1 DA IDEIA ORIGINAL: DEFININDO COMPETÊNCIAS

O uso da língua em contexto é um camaleão que muda sua cor de um contexto para outro. A competência interacional fornece um meio de comparar os contextos e explicar a relação entre os contextos e a cor da pele do camaleão (YOUNG, 2000, p. 12)³.

1.1 Perspectiva

O presente capítulo será composto por seis itens, nos quais trataremos da noção de competência. No item 1.2 apresentaremos uma visão geral de competência em áreas afins, como a antropologia, a psicologia e a sociologia, e apresentaremos a visão precursora do tema na linguística por meio dos estudos de Noam Chomsky. No item 1.3 discutiremos a proposta de Hymes (1972), o primeiro a ressaltar a importância de se considerar o social na noção de competência e a propor um modelo de competência comunicativa. No item 1.4, trataremos da proposta de Canale e Swain (1980), os quais postulam quatro competências essenciais para que o aprendiz adquira a competência comunicativa. No item 1.5, discutiremos a proposta de Bachman (2003), cuja concepção de competência considera o conhecimento de mundo do aprendiz, acrescida da expansão de alguns postulados de Canale e Swain. No item 1.6 apresentaremos e discutiremos o modelo pedagógico de Celce-Murcia (2007), que considera tanto os aspectos culturais quanto os linguísticos quando se refere ao termo competência. E por fim, no item 1.7, apresentaremos a proposta de Young (2008) de competência interacional, a qual considera que não existe uma competência única aplicada a toda e qualquer situação de interação social, mas há uma competência local e específica, que é mutuamente construída pelos interagentes.

1.2 A noção de competência

O conceito de competência varia de acordo com a área de conhecimento em que é empregado, podendo significar desde uma habilidade para fazer algo até a capacidade legal para resolver um assunto ou tomar uma decisão, conforme as acepções apresentadas no dicionário de língua portuguesa *Michaelis Online*, transcritas a seguir:

³ No texto original: “*Language use in context is a chameleon that changes its color from one context to another. Interactional competence provides a way of comparing contexts and explaining the relationship between the contexts and the color of the chameleon’s skin*” (YOUNG, 2000, p. 12).

com.pe.tên.cia

sf (lat competentia) **1** Capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão. **2** Faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto. **3** Aptidão, idoneidade. **4** Presunção de igualdade. **5** Concorrência, confronto. **6** Conflito, luta, oposição. *Antôn* (acepções 1, 2 e 3): *incompetência*.

Morato (2008), ao tratar da noção de competência no campo linguístico, apresenta a mesma noção em outras áreas, como a sociologia, a antropologia e a psicologia, ciências que fazem fronteira com a linguística.

A autora afirma que na psicologia de cunho cognitivista, o termo se traduz praticamente como habilidade no sentido de capacidade de fazer algo, isto é, o indivíduo é visto como competente quando possui conhecimento e é capaz de executar ações com base nesse conhecimento. Sendo assim, a competência é algo intrínseco ao sujeito e não se confunde com outro tipo de saber, recebendo diversas denominações, tais como desempenho, *performance* e conhecimento tácito.

No campo da sociologia, a ideia de competência está relacionada com situações práticas, nas quais a noção de competência pode ser empiricamente aferida. Segundo Morato (2008), dessa forma a competência pode ser entendida como aquilo que o sujeito pode ou deve fazer acerca das realidades sociais.

No campo da ciência da linguagem, o termo competência tem sido bastante discutido, uma vez que perpassa vários dos seus domínios; em alguns momentos, é definido como habilidade intrínseca, às pessoas, entendido como algo socialmente construído.

Com base em Young (2008), notamos que há diferenças fundamentais entre linguistas no que se refere ao conceito de competência. Essas podem ser divididas da seguinte maneira: no que tange à forma e ao conteúdo, há aqueles que conceituam competência em termos estruturais, referindo-se somente aos sistemas gramatical, morfológico, lexical e fonológico, e os que consideram também o conhecimento relacionado entre formas linguísticas e os contextos sociais nos quais essas formas são usadas.

No que trata da concepção de competência como externalista e internalista, há os que reconhecem competência como uma habilidade pertencente a um indivíduo que a emprega em todos os contextos sociais, e aqueles que reconhecem que os contextos sociais envolvem, no mínimo, dois participantes e, por essa razão, a competência de um sujeito varia de acordo com o que os outros participantes fazem.

A ideia de competência como habilidade individual intrínseca e formal pode ser encontrada no conceito de alguns linguistas, como Noam Chomsky, que é considerado o

criador da noção de competência linguística. Ele a associou ao conhecimento tácito de um falante ideal sobre a estrutura gramatical de sua língua nativa.

Chomsky faz distinção fundamental entre competência como sendo o conhecimento interno do falante sobre a sua língua, e desempenho o uso real que o falante faz da língua em situações concretas.

Morato (2008 p. 40) afirma que na proposta de Chomsky a relação entre competência e desempenho é causal, sendo esse consequência daquela, de modo que muitas vezes o sujeito sabe aplicar determinadas regras da língua mesmo sem consciência de seu conhecimento. Ressaltamos que nem sempre a competência é refletida no desempenho.

A teoria de Chomsky não só considera a competência como algo interno, como também a entende como algo inato, do qual o falante, na maioria das vezes, não possui completa ciência nem controle.

Segundo Morato (2008), tal teoria há muito tem recebido críticas no campo da linguística, essencialmente pelo fato de a maioria dos críticos considerarem limitada a ideia de que a competência se restringe ao domínio linguístico, mental e interno.

O aprendiz de segunda língua, inevitavelmente, em algum momento do seu processo de aprendizagem irá deparar com situações em que o seu conhecimento da língua como forma não será suficiente, visto que há outras regras relacionadas a aspectos socioculturais que influenciam os usos linguísticos.

Durante nossa observação participante, ocorreram situações como essa, que a título de ilustração passo a relatar. Uma aluna não compreendia por que a professora havia marcado em sua redação como inadequação o uso de “Faça-me o/um favor” se era essa a estrutura prescrita pelas regras formais da língua. De fato, a estrutura está correta e é válida e compreensível em língua portuguesa. No entanto, no uso concreto da língua, o sentido pretendido pela aluna não é o mesmo que o representado pela expressão referida.

Muito distante do que está prescrito na norma para a escrita, no uso oral da língua a expressão utilizada seria “Me faz um favor” ou “você poderia me fazer um favor?”, pois além da estrutura levamos em conta também o aspecto ilocucional e as convenções culturais. Em português do Brasil, há uma expressão “faça-me o favor.” sempre acompanhada de entonação específica, que é dita quando o falante está insatisfeito com algo que o interlocutor fez ou disse e expressa certa hostilidade.

Chomsky, em sua teoria da Gramática Universal, atenta para a aquisição da gramática da língua nativa da criança, pois o principal objetivo da sua teoria era explicar a aquisição de primeira língua. A aprendizagem de segunda língua pode ter alguns pontos em comum com a

aquisição da língua materna, porém possui algumas especificidades, tais como a existência de uma língua materna como referência, crenças e padrões culturais já assimilados, o papel da afetividade, a intencionalidade, os objetivos, a consciência do aprendizado.

O conceito de competência proposto por Chomsky não abarca a complexidade do processo de aquisição de uma língua, há diversos outros aspectos que são aprofundados pelo autor. Chomsky, em sua teoria para a aquisição da linguagem, baseia-se em um falante ideal, que pertence a uma potencial comunidade homogênea.

Entendemos que tal visão não é suficiente para o estudo de aquisição de uma língua, visto que adquirir uma língua constitui processo complexo, composto por diversos fatores que vão desde características individuais e subjetivas do sujeito até aspectos socioculturais.

Justamente, foi essa limitação na proposta de Chomsky que motivou outros autores a questionarem aspectos de sua teoria, principalmente, no que se refere ao conceito de competência. Assim foram propostos outros modelos, os quais não rompem totalmente com a proposta de Chomsky, mas buscam o seu aprofundamento. A seguir discutiremos os principais estudos sucedentes ao de Chomsky.

1.3 A proposta de Hymes

Na década de 70, Dell Hymes dedicou-se à questão de que a competência do modo como foi proposta por Chomsky, não seria recurso suficiente para se adquirir uma língua. Hymes, ao questionar o modelo de competência de Chomsky, não considera seu modelo como errado, e sim incompleto, portanto se propõe a complementá-lo.

Em vez de uma competência de cunho meramente linguístico, segundo Hymes (1972, p. 282), “a competência é dependente tanto de conhecimento (tácito) quanto de (habilidade para o) uso”⁴.

Com suas bases na etnografia, Hymes postulou o conceito de competência comunicativa, complementar ao conceito gerativista de competência, considerando o aspecto social da língua, mas manteve o conceito de competência linguística considerando-o relevante, mas não o suficiente para o aprendizado de uma língua.

A competência comunicativa abrange o conhecimento gramatical de um usuário da língua sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos, bem como o conhecimento social sobre como e quando usar expressões de forma adequada.

⁴ No texto original: “*Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use*” (HYMES, 1972, p. 282).

O conhecimento referido por Hymes (1972) pode ser entendido como apoiado em quatro pilares que se aplicam ao conceito de competências, que se define em relação a:

- a) O que é possível, ou seja, o que o sistema formal e estrutural da língua permite, equivalente ao conceito de competência proposto por Chomsky.
- b) O que é adequado, isto é, deve-se levar em consideração também o contexto sociocultural da língua.
- c) O que realmente ocorre, referindo-se ao que de fato é realizado pelo falante, pois algo pode ser possível e adequado, mas não ocorrer em contextos de uso.
- d) O que é viável refere-se àquilo que os falantes são capazes de produzir de acordo com fatores psicolinguísticos, complexidade do tema e do nível de domínio dos falantes.

O modelo de competência comunicativa de Hymes é centrado na habilidade dos falantes para adequar seu discurso ao contexto. Nele, o aprendiz é visto como único responsável por suas interações sendo dotado de competência para agir em qualquer contexto.

Hymes (1972) inclui no conceito de competência comunicativa não apenas o conhecimento da língua, mas também a habilidade para utilizar esse conhecimento, além de outros fatores não cognitivos, como a motivação. Para o autor, não se deve tratar de competência sem considerar os fatores cognitivos e os afetivos.

Para Johnson (2004), esse modelo se orienta por um modelo passivo de informação, no qual a informação é codificada pelo falante, que manda a mensagem para o ouvinte, o qual, por sua vez, decodifica a mensagem, ou seja, uma visão simplista e idealizada acerca do que a comunicação humana representa.

De acordo com Hall e Dohler (2010), o modelo de competência comunicativa se mostra limitado por dois aspectos principais: por tratar os vários componentes da competência comunicativa como propriedades cognitivas estáticas e por focar competência em direção à fala, e não à interação.

Diante das limitações apresentadas, o conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes (1972) foi, posteriormente, ampliado, desenvolvido e aplicado ao ensino de língua estrangeira por autores como Canale e Swain (1980), Bachman e Palmer (1996) e Young (1997).

1.4 A proposta de Canale e Swain

O modelo original de Canale e Swain, de competência comunicativa para segunda língua, proposto em 1980, consistia inicialmente de três componentes: competência gramatical, competência sociolinguística, e competência estratégica. Em 1983, Canale adicionou a competência discursiva ao seu modelo original.

- a) Competência gramatical: regras da gramática, da fonologia e de itens lexicais.
- b) Competência sociolinguística: divide-se em mais duas partes: adequação, conhecimento das regras do discurso e competência discursiva, que se refere à relação entre uma ação linguística particular e o contexto no qual tal ação é realizada.
- c) Competência estratégica: é composta por estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser utilizadas para compensar falhas na comunicação devido a *performances* variáveis ou à competência insuficiente.

De acordo com Canale e Swain (1980), a competência gramatical e a competência sociolinguística compreendem a competência comunicativa. Os autores afirmam que hesitaram em considerar “a habilidade de uso” proposta por Hymes, por duas razões: por considerarem a não relevância dessa noção em outras pesquisas da área, e por duvidar que haja qualquer teoria das ações humanas que possa explicá-la devidamente.

Jonhson (2004) afirma que Canale e Swain foram os responsáveis por introduzir a noção de interação no modelo de competência comunicativa por meio da competência estratégica, que se realiza também quando o aprendiz faz uso de recursos não verbais para compensar lacunas na comunicação.

1.5 A proposta de Lyle Bachman

Para Bachman (2003), o ensino de língua deve se basear em definição explícita acerca do que é competência. O autor não apenas expande o modelo de Canale e Swain, como também propõe uma nova visão do conceito de competência considerada estratégica por esse autor. De acordo com Bachman (2003, p. 84):

A habilidade comunicativa de linguagem pode ser descrita como consistindo em conhecimento ou competência, e em capacidade de implementação ou execução dessa competência no uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado.

O modelo de habilidade comunicativa de linguagem de Bachman é composto por estruturas de conhecimento, competência linguística, competência estratégica, mecanismos psicofisiológicos (processos neurológicos e fisiológicos), contexto de situação.

Bachman (2003, p.84) divide a competência linguística em dois componentes: competência organizacional e competência pragmática. A primeira consiste em dois subcomponentes: competência gramatical, definida como conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia; e competência textual, definida como o conhecimento das convenções para junção de enunciados visando à formação de um texto, envolvendo coesão, organização retórica, além de regras de conversação. A segunda é dividida em dois subcomponentes: competência ilocucionária e competência sociolinguística. A competência ilocucionária é essencial para diversas funções da língua como:

- a) ideacional: a linguagem serve para expressar um conteúdo. Utilizando essa função, o falante assim como o ouvinte, organiza e incorpora na língua suas experiências, reações, cognições, percepções, os atos linguísticos e o entendimento.
- b) manipulativa: é aquela cujo propósito principal é afetar o mundo ao nosso redor, por meio de sugestões, solicitações, ordens, comandos ou advertências, ou por meio de promessas, ameaças, oferecimentos.
- c) regulatória: é aquela que utilizamos para controlar o comportamento dos outros, por exemplo, é realizada na formulação e na declaração de regras, leis e normas de comportamento.
- d) interacional: O falante usa a linguagem como um recurso para interagir em evento de fala. Ela é pessoal e interacional ao mesmo tempo, podendo organizar e expressar tanto o mundo interno como o externo do indivíduo.
- e) heurística: é aplicada para expandir o conhecimento do mundo ao nosso redor e envolve atos como ensinar, aprender, resolver, memorizar.
- f) imaginativa: nos permite criar ou expandir nosso próprio ambiente por motivos humorísticos ou estéticos como contar piadas, criar metáforas, assistir a filmes, peças ou ler trabalhos literários por diversão.

A competência sociolinguística tem a ver com a sensibilidade para as convenções de uso da língua. Segundo Bachman (2003), é a ela que recorreremos para desempenhar as funções da língua de acordo com o contexto de uso: sensibilidade às diferenças de dialeto ou

variedade, sensibilidade às diferenças de registro, sensibilidade à naturalidade, habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem.

A competência estratégica divide-se em habilidades cognitivas como avaliação, planejamento e execução. Consoante Young (2008), a competência estratégica de Bachman difere-se da competência estratégica de Canale e Swain, pois se refere às habilidades e não meramente a estratégias de compensação.

A competência estratégica de Bachman contempla o conhecimento de mundo do falante. Além disso, Bachman reconhece que os indivíduos utilizam estratégias metacognitivas na execução da sua competência linguística, e uma importante estratégia envolve avaliar as habilidades e conhecimentos dos interlocutores.

1.6 A proposta de Celce-Murcia

No modelo de competência comunicativa proposto por Celce-Murcia (2007), todos os componentes são inter-relacionados, ou seja, estão constantemente em interação entre si juntamente com o componente da competência discursiva.

O referido modelo, proposto em 1995, teve duas versões. A primeira versão era composta por competência discursiva, competência sociocultural, competência linguística, competência acional e competência estratégica.

Em 2007, Celce-Murcia propôs nova versão do modelo, no qual o conceito competência acional é englobado pela competência interacional, e acrescentaram a competência formulaica, conceitos que explicitamos a seguir:

- a) Competência sociocultural: os autores descrevem diversas variáveis socioculturais, sendo as mais relevantes: fatores socioculturais como gênero social, classe social; estilo como estratégias de polidez; fatores culturais.
- b) Competência discursiva: coesão, dêiticos, coerência, gênero textual.
- c) Competência linguística: fonologia, morfologia, sintaxe.
- d) Competência formulaica: refere-se a expressões formulaicas que os autores definem como blocos de linguagem que os falantes usam constantemente nas interações diárias, como as expressões idiomáticas: engolir sapo, perder a cabeça, custar os olhos da cara, colocações; desejar ardentemente, ódio mortal, prestar contas, saber de cor.
- e) Competência interacional: é a contrapartida da competência sociocultural e se compõe de competência acional que se refere ao conhecimento sobre a performance comum

aos atos discursivos (reclamações, acusações, arrependimentos, desculpas etc.); e de competência conversacional que envolve trocas de turno, abertura e fechamento de conversas, como interromper etc.; competência não-verbal/paralinguística inclui: cinésica, proxêmica, silêncio e pausas.

- f) Competência estratégica: inclui estratégias cognitivas, metacognitivas, memória relatada. Há também estratégias de realização, de ganho de tempo, de automonitoração, de interação e de socialização.

O modelo de Celce-Murcia (2007) sugere uma série de princípios para o desenho e a implementação de curso de ensino de segunda língua, cujo objetivo é proporcionar aos aprendizes conhecimento e desenvolvimento de habilidades para que possam alcançar a competência, tanto a linguística como a cultural.

1.7 A proposta interacional de Young

Young (1997, p.5) apresenta proposta de quadro teórico acerca da noção de competência interacional composto por seis componentes:

- a) *Script* de retórica: conhecimento das sequencias dos atos do discurso que são convencionalmente relacionados a um determinado tipo de prática.
- b) Registro: a língua varia de acordo com o tipo de situação de uso, os aspectos gramaticais e discursivos são orientados por fatores contextuais.
- c) Estratégias para as trocas de turno.
- d) Condução do tópico (introdução ou mudança de tópico).
- e) Papéis e padrões de participação relacionados a uma determinada prática (locutor e interlocutor).
- f) Dispositivos de sinalização de contornos: procedimentos de abertura, transição ou fechamento.

Segundo Hall e Dohler (2010, p. 5), os componentes (a) a (b) são recursos mais genéricos válidos para qualquer prática interativa, o (e) é parte do que é definido como conhecimento sociolinguístico, já os itens (c), (d) e (f) identificam dimensões interacionais concretas que podem ser empiricamente observadas.

Ainda de acordo com Hall e Dohler (2010), o ponto central para nos engajarmos de modo competente em nossas interações diz respeito a nossa habilidade para realizar significativas ações sociais para responder ações prévias e fazer com que os outros reconheçam o que nossas ações significam, e como essas contribuem para as ações deles.

Consoante Young (2000), a competência interacional tem como princípio fundamental a não existência de uma competência geral, mas local e específica, ou seja, a competência interacional é desenvolvida e expressa localmente e construída conjuntamente por todos os participantes em práticas interativas.

Tal competência é desenvolvida durante as práticas interativas. Entre os recursos adquiridos nesses eventos, Young cita: vocabulário e sintaxe, gerenciamento de turnos e tópicos, conhecimentos e habilidades retóricas. Assim, fica evidente nessa proposta que a competência interacional é algo socialmente e conjuntamente adquirido.

Desta forma, a competência interacional, assim como o conhecimento da língua, é uma atividade conjunta, construída por todos os participantes na interação.

A noção de construção mútua libera o indivíduo de responsabilidade exclusiva pela realização de uma interação bem sucedida e adequada para determinado contexto social, assim a responsabilidade pela interação é dividida entre todos os participantes.

Hall (1995) destaca que a competência interacional é adquirida através de três processos ou etapas, que podem ser resumidos em descoberta, reflexão, observação e construção, sendo que:

- a) A primeira envolve a descoberta (auto-guiada) de padrões de interação nas práticas em que nos envolvemos com os outros;
- b) A segunda envolve a observação e a reflexão sobre movimentos dos outros e as respostas a esses movimentos;
- c) A última etapa envolve nossa própria construção ativa das respostas a esses padrões.

Young (2008) afirma que a diferença fundamental entre competência interacional e competência comunicativa é que competência interacional não é o que uma pessoa conhece da língua, mas o que uma pessoa faz junto com as outras pessoas linguisticamente.

Desse modo, segundo o autor, a competência interacional constitui recurso empregado mutuamente e reciprocamente por todos os participantes envolvidos em uma determinada prática.

Ainda de acordo com Young (2000, p. 6), os participantes trazem seis diferentes recursos para diferentes práticas, e como a configuração dos recursos difere de uma prática para outra, elas exigem diferentes níveis e tipos de competência. Descrevemos a seguir esses recursos nos itens de (a) a (f).

- a) Os aprendizes trazem conhecimento de *scripts* retóricos ou sequências de atos de fala que ajudam a definir uma determinada prática discursiva.

O conhecimento desses elementos compõe a competência interacional do falante e é essencial para a aprendizagem de uma segunda língua. A modalização constitui exemplo de *script* retórico, ou seja, o modo de fazer algo por meio da língua.

Por exemplo, durante nossas observações, uma aluna venezuelana questionou a professora acerca do motivo de os brasileiros fazerem tanta modalização para fazer um pedido, em vez de utilizar simplesmente o imperativo. A professora explicou que se trata de uma questão de polidez, que para o brasileiro as solicitações diretas soam como algo muito ríspido, na maioria das vezes.

- b) Os aprendizes podem construir uma prática com um registro específico, por que específicas relações lexicais, sintáticas e semânticas caracterizam as práticas.

Tal aspecto tem a ver, por exemplo, com a questão do formal e do informal. Na turma que observamos, tanto nas produções escritas quanto nas interações orais, os aprendizes tinham muitas dúvidas acerca de quais formas linguísticas seriam adequadas a cada registro, principalmente quando se tratava dos simulados da entrevista do Celpe-Bras.

- c) Diferentes práticas discursivas envolvem diferentes estratégias de troca de turnos.

Uma das dicas que a professora sempre dava aos alunos para a entrevista oral do Celpe-Bras era falar e apenas parar de falar quando o entrevistador tomasse o turno. Tarefa que era simples para os alunos Venezuelanos, que têm comportamento semelhante ao do brasileiro, no sentido de que é comum assaltar o turno do outro sem que isso seja considerado como falta de polidez.

- d) A gestão de assuntos em diferentes práticas discursivas, o que inclui preferências por determinados temas sobre os outros e as decisões sobre quem tem o direito de introduzir um determinado tema, quanto tempo um tema persiste no discurso, e quem tem o direito de mudar de assunto.

Como as turmas que observamos eram preparatórias para um exame específico, geralmente as interações que havia em sala de aula eram orientadas pela professora, o tópico e a mudança de assuntos eram sempre dirigidos por ela.

- e) As diferentes formas pelas quais os participantes em uma prática assumem e ratificam papéis uns dos outros.

Conforme já especificamos, no caso das nossas observações, o papel de ratificador era da professora, tanto na aula quanto nos simulados em que essa assumia o papel de entrevistadora. Contudo, observamos que na turma da pesquisa piloto, a professora era a única a ratificar os papéis de ouvinte e de falante. A metade da turma era constituída de aprendizes de países orientais, já na turma que observamos os venezuelanos, por tomarem mais o turno, às vezes eram eles que ratificavam os papéis e as falas.

- f) Conhecimento dos meios de sinalização de fronteiras entre as práticas e as transições dentro da própria prática.

Há pistas que indicam a mudança de assunto ou mesmo de prática dentro de uma interação, Gumperz (2002) as denomina como pistas de contextualização. A identificação desses elementos depende do nível de conhecimento do aprendiz não só da língua, mas da cultura em que ela se insere, o que exige do aprendiz o exercício da competência interacional.

[...] a competência de uma pessoa em termos linguísticos se avalia pela capacidade que essa pessoa tem de, falando, escutando, lendo e escrevendo atuar por meio de diversos discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins a que se propõe (ANTUNES, 2010, p. 58).

Em suma, a noção de competência interacional é essencial para os estudos de aprendizagem de segunda língua, pois nos leva a compreender melhor como se dá o processo de interação mediado pela linguagem e serve de base para o desenvolvimento de

metodologias de ensino que envolvam práticas de ensino que consideram o todo do processo de aprendizagem.

Interagir é muito mais do que meramente comunicar, pois depende da negociação entre dois ou mais sujeitos. No texto escrito, além dessa interação, no caso, entre leitor e autor, é necessário que autor e leitor interajam com outros textos, e para que essa interação seja possível é exigido do leitor e do autor tanto conhecimento do universo temático quanto dos recursos linguísticos a serem utilizados para o alcance dos seus objetivos. Tais aspectos foram devidamente resumidos em depoimento de uma aluna argentina durante a realização do grupo focal, quando questionada acerca das principais dificuldades enfrentadas durante a elaboração das produções textuais.

1. **I:** Eu acho também que o fato de ter problemas ou não, na hora de informar algo sobre o tema, não depende somente do conhecimento que você tem efetivamente do texto, mas da possibilidade de você imaginar como expressar e como comunicar coisas que você pode ou não saber.

A competência interacional envolve, portanto, um processo complexo de construção de conhecimento, exigindo dos interagentes habilidades cognitivas, culturais e sociais que se estendem muito além do domínio de um sistema linguístico, mas que dependem também de conhecimento de mundo, interesses, crenças, envolvendo diversos valores e objetivos.

Consoante Young (2000), o conhecimento dos sujeitos e as suas habilidades interativas são locais, isto é, eles são aplicados em determinada prática interativa e não em outra, ou aplicados em diferentes configurações em diferentes práticas. Não se pode tratar de competência interacional fora de uma prática interativa.

1.8 Prospectivas

Desde os primeiros postulados de Chomsky (1966) nos quais o conceito de competência era visto como uma habilidade intrínseca ao sujeito até as visões atuais, como a proposta de Young (2000), diversos autores se dedicaram a estudar o tema e a aperfeiçoar os modelos propostos por seus antecessores.

Como vimos neste capítulo, Hymes foi o primeiro a questionar a proposta de Chomsky e a atentar para a importância do papel do aspecto social na competência necessária para se falar uma língua.

Outras propostas de modelos de competência foram aperfeiçoando o modelo de Hymes, de modo que passamos de uma visão internalista e genérica de competência, na visão de Chomsky para uma visão externalista e local.

Dos modelos aqui apresentados, apenas Young não trata de uma competência comunicativa, mas sim de uma competência interacional. A principal diferença da abordagem interacional para a comunicativa é que essa supõe a competência como algo universal, que todos podem alcançar da mesma maneira, em um mesmo nível, em todos os contextos. Diferentemente, a abordagem interacional entende a competência como algo construído conjuntamente, não localizada no sujeito, mas em instância específica, a qual tem como limite a interação.

2 DO ARCABOUÇO TEÓRICO: ENTRELAÇANDO A TRAMA

O texto é um tecido cheio das lacunas, repleto de não-ditos, e, todavia esses não ditos são de tal modo não ditos que ao leitor é dada a possibilidade de colaborar, para preencher esses não ditos (ECO, 1984, p. 23).

2.1 Perspectiva

Esse capítulo apresentará os aspectos teóricos nos quais se embasa a presente pesquisa. Iniciamos nossa apresentação pela abordagem da metodologia na qual está centrado este estudo, a Sociolinguística Interacional, considerando os postulados de Gumperz (1984) e de Goffman (1986) no que se refere a conceitos, como os de *frames*, *footings* e pistas de contextualização. No item 2.2, trataremos do processo interativo no texto escrito, observando como ele ocorre e quais são os recursos responsáveis por sua ocorrência, incluindo a noção de dialogismo de Bakhtin e os recursos linguísticos que têm função de estratégias interacionais. Discutimos o conceito de contexto, no item 2.3, apresentando a visão de autores como Hymes (1972), Duranti & Goodwin (1991), Hanks (2008) e van Dijk (2012) e o papel desse aspecto na interação e no desenvolvimento da competência interacional, sobretudo na aprendizagem de segunda língua. No item 2.4, apresentaremos a linguística textual, ramo da Linguística cujo foco é o estudo do texto, especificamente a linha que envolve diversas questões de ordem sociocognitiva. Assim trataremos também nesse foco da questão do processamento textual. No item 2.5, dedicamo-nos a apresentar aspectos teóricos sobre os gêneros textuais, sua distinção de tipos textuais e o seu papel no ensino e aprendizagem de segunda língua. A Teoria da Relevância e o processo de inferenciação são abordados no item 2.6, considerando que se tratam de recursos essenciais para a compreensão e a produção de texto.

2.2 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional constitui uma abordagem metodológica proposta por John J. Gumperz, em meados da década de 70, cujas origens estão nos estudos linguísticos associados aos estudos antropológicos e aos sociológicos. De acordo com Bailey (2008), Gumperz combinou ideias e ferramentas dessas três áreas para propor um quadro interpretativo.

Entre os autores que influenciaram a constituição da Sociolinguística Interacional, podemos citar: Hymes (1972); Garfinkel (1967); Goffman (1986); Sacks, Schegloff e Jefferson (1974); Grice (1975) e Austin (1965), cujos trabalhos se voltaram para a análise da língua como recurso de interação socialmente situada.

Em *Discourse Strategies* (1984), Gumperz faz uma crítica ao fato de que as diversas áreas voltadas para o estudo da interação e da linguagem se centravam apenas em partes do processo interativo, sem buscar uma visão global: “[...] nós ainda estamos distantes de uma teoria geral da comunicação verbal que integre o que sabemos sobre gramática, cultura e convenções interacionais dentro de um único quadro de conceitos e procedimentos analíticos” (GUMPERZ, 1984, p. 4).⁵

Desde então, com o avanço dos estudos na área, a Sociolinguística Interacional tem se fortalecido devido sua ampla visão acerca dos processos interacionais mediados pela linguagem, possibilitada por sua natureza interdisciplinar.

De acordo com Gumperz (2003), o objetivo da Sociolinguística Interacional é a análise de como a diversidade linguística e cultural influencia a interpretação dos significados construídos durante as interações nas práticas comunicativas cotidianas, sejam elas monolíngues ou multilíngues.

Em consequência do objetivo da Sociolinguística Interacional, conforme postulado por Chomsky, é natural que a principal contribuição teórica da Sociolinguística Interacional seja revelar como o conhecimento social prévio influencia a sinalização e a interpretação dos significados durante o processo interativo.

Conforme Bentes (2009), os estudos sociolinguísticos se voltam para as dinâmicas da identificação social e entendem a linguagem como lugar onde os sentidos sociais são representados por meio do discurso.

A Sociolinguística Interacional entende a língua como instrumento de construção e interpretação do mundo e das relações humanas. O sentido das palavras não é visto como inerente a elas, mas construído de maneira cooperativa entre os interagentes no momento de uso das palavras, a depender dos objetivos a serem alcançados.

Segundo Ribeiro e Garcez (2002), a Sociolinguística Interacional tem suas bases na pesquisa qualitativa, empírica e interpretativa. Além da teoria, também as ferramentas e os métodos adotados pela Sociolinguística Interacional são diversos e partilhados com outras

⁵ (...) we are still far from a general theory of verbal communication wich integrates what we know about Grammar, culture and interactive conventions into a single overall framework of concepts and analytical procedures. (Gumperz, 1984, p. 04)

áreas. Podemos tomar como exemplo as técnicas de gravação e transcrição da Análise da Conversação, a Etnografia e a observação participante, oriundas da Antropologia.

Goffman (2002:16) afirma que nos estudos dessa área são considerados como indicadores de análise tanto variáveis linguísticas quanto formas de expressão oriundas de outras semioses, como as paralinguísticas, as cinésicas e as proxêmicas, assim como os valores agregados às variáveis envolvidas.

O foco das análises, na área, são as interações face a face. Todavia não se excluem as interações por meio da escrita, uma vez que o texto escrito também constitui evento interativo, porém de natureza diversa. A interação para Sociolinguística Interacional, não se dá com base em regras fixas, mas de acordo com os objetivos dos interagentes.

Segundo Morato (2008), podem ser considerados interacionistas aqueles domínios da linguística que se interessam não apenas pelo tipo de sistema que ela constitui, mas pelo modo por meio do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos.

2.2.1 Pistas de contextualização

Há nas enunciações dois níveis de interpretação: o que ocorre na superfície e aquele que se subentende. Mais do que ler palavras, é necessário ler os diversos sentidos que as palavras e as ações expressam, pois além das palavras, também os gestos exprimem significado.

Os elementos linguísticos e paralinguísticos tanto podem reforçar o que está sendo dito, quanto podem contradizer, ou mesmo revelar algo que não está expresso explicitamente na enunciação. De acordo com Gumperz (2003, p. 221)⁶:

Eu uso o termo pistas de contextualização para me referir a qualquer signo verbal que quando processado em co-ocorrência com signos simbólicos, gramaticais e lexicais servem para construir o fundo contextual, para situar a interpretação e assim afetar o modo como a mensagem constituída é entendida.

Em outras palavras, pistas de contextualização podem ser entendidas como elementos linguísticos ou não, que contribuem para a interpretação do que está ocorrendo no evento discursivo. Consoante Gumperz (2002), as pistas de contextualização podem ser compostas por:

⁶ *I use the term contextualization cue to refer to any verbal sign which, when processed in co-occurrence with symbolic grammatical and lexical signs, serves to construct the contextual ground for situated interpretation and thereby affects how constituent messages are understood. (Gumperz, 2003 p. 221).*

- a) elementos não verbais – tais como direção do olhar, distância proxêmica, ritmo cinésico ou duração de tempo do movimento corporal e gesticulação;
- b) elementos paralinguísticos – voz, altura do som e ritmo;
- c) conteúdo semântico das mensagens – escolhas lexicais, expressões formulaicas.
- d) alternância de código ou estilo.

As pistas de contextualização estão sempre presentes na fala, pois nenhum enunciado pode ser pronunciado sem esses sinais, já que servem para orientar a compreensão dos pressupostos contextuais.

Ainda de acordo com Gumperz (2002), quando os participantes percebem e entendem as pistas, elas são entendidas como pressupostos e cumprem sua função. Contudo, quando os interagentes não entendem ou não têm a reação esperada às pistas, ocorrem os mal-entendidos e as divergências.

Tais pistas, como já dissemos, são indícios das intenções do falante, da relação deste com seu interlocutor, do objetivo do texto entre outros aspectos contextuais. O trecho abaixo foi retirado de uma produção textual de um aluno venezuelano, participante de uma pesquisa e compreende o gênero carta informal (CI):

- Carta Informal – *Espero ter uma resposta de você em breve para planejar tudo e fazer sua viagem Show de bolas.*

Por meio do uso da expressão *Show de bolas*, o autor revela ao leitor o grau de informalidade entre ele e seu destinatário, no entanto, para que a expressão seja compreendida, é necessário que o leitor/destinatário esteja familiarizado com a referida expressão e conheça, além do seu significado, o que ela representa na relação entre si e seu interlocutor.

Cabe ressaltar que as pistas somente possuem algum sentido quando interpretadas dentro de um contexto específico. Conforme afirma Gumperz, (2002, p. 152), “ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, o significado das pistas de contextualização são implícitos.”, ou seja, o sentido lhes é atribuído pelos interagentes.

Assim sendo, a interpretação das pistas de contextualização pode variar de uma cultura para outra, e esse constitui aspecto crucial a ser considerado no ensino de segunda língua, visto que tais variações interferem no uso e na compreensão da língua alvo e podem causar diversos mal-entendidos.

2.2.2 Frames

Segundo Goffman (1986), o entendimento de determinada situação é construído com base em princípios organizadores que conduzem os eventos sociais e no envolvimento subjetivo dos interagentes nesses eventos. Isso requer dos interagentes a capacidade de reconhecer os elementos que fazem parte da atividade que está sendo encenada no momento da interação.

O que permite aos interagentes serem capazes de identificar tais elementos básicos que coordenam a organização dos eventos é o conhecimento que eles adquiriram, anteriormente, observando ou participando de eventos similares.

Segundo Tannen (2002, p. 183), os interagentes ativam estruturas de expectativas em relação ao mundo para identificar e produzir sentidos acerca da atividade que está sendo desenvolvida. Morato (2010) também relaciona *frame* com estruturas de expectativas: “[...] não se trata de algo concebido *a priori* e nem de forma independente quanto às nossas experiências socioculturais; pelo contrário, dependem dos atos de significação e, portanto, das práticas mediadas largamente pela linguagem.” (MORATO 2010, p. 95)

Podemos notar um exemplo de *frame* no trecho a seguir transcrito de uma produção textual de um dos participantes de pesquisa atendendo ao gênero crônica.

Buzinas, tráfego, engarrafamento, poluição são sintomas das grandes urbes, e Caracas não pode fugir disso. (Jorge – participante de pesquisa venezuelano)

O autor escreveu uma crônica sobre a cidade de Caracas e, para situar o leitor, que, presumivelmente, não conhece a cidade, ele aciona o *frame* de metrópole por meio de uma sequência de palavras, cujos sentidos remetem à constituição do trânsito de uma cidade grande. Consoante Batenson (2002, p. 97):

Em muitos casos, o enquadre é conhecido conscientemente e até representado no vocabulário (“brincadeira”, “filme”, “entrevista”, “tarefa”, “linguagem” etc.). Em outros casos, pode não haver referência verbal explícita aos enquadres, e os sujeitos podem não ter consciência deles.

O *frame/enquadre*, segundo o autor, contém um conjunto de instruções para que os interagentes possam entender a mensagem. Durante o processo interativo, os interagentes podem acionar diversos *frames/enquadres*, e as instruções podem variar entre as culturas, de modo que ao aprender uma segunda língua, é necessário que se reconheça a constituição dos *frames/enquadres* na cultura alvo.

2.2.3 Footing

As novas posturas e alinhamentos assumidos pelos interagentes devido à mudança de *frame* são denominadas *footing*. A esse respeito, Goffman (2002, p. 113) afirma: “[...] *footing* implica uma mudança no alinhamento para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma locução”.

Durante a conversação podem ocorrer diversos *footings* e, para interpretá-los ou sinalizá-los, os interagentes orientam ou são orientados por determinados elementos contextualizadores. Note o exemplo, a seguir, retirado de um texto, atendendo ao gênero carta formal, produzido por uma das nossas participantes:

No terceiro dia, vamos fazer uma visita na “Candelaria” que é um bairro colonial espanhol. Para finalizar nosso dia, a gente vai ter um lindo jantar em “Monserrate”, uma montanha onde você vai ter a melhor vista da cidade.

Vou lembrar-te que, como qualquer cidade da América Latina, Bogotá tem alguns problemas de segurança que a gente precisa levar em conta. (Hebe – participante de pesquisa venezuelana)

No primeiro parágrafo, o conteúdo, o léxico, a interpretação da intenção evocam um *frame* que remete à tranquilidade e à descontração, pois se trata de um convite, enquanto no segundo parágrafo, os elementos linguísticos fazem com que o leitor evoque um *frame* relacionado à preocupação e à seriedade. Trata-se de um conselho. Tais elementos tornam nítida a alternância de *footing* de um parágrafo para o outro, e a marcação dessa mudança é feita pela expressão “vou lembrar-te que”, o que retira o interlocutor do seu *frame* de paz e segurança e alerta para a precaução que deve tomar para se proteger da violência.

2.3 A noção de interação na escrita

Segundo Hall e Doehler (2010), a interação é fundamental para a vida social, haja vista que é por meio da interação que alcançamos nossos objetivos e negociamos os procedimentos utilizados para alcançá-los, ao mesmo tempo em que construímos nossa identidade em nosso conjunto de relações com membros das comunidades das quais participamos. Assim entende Uhry (2010, p.20).

A interação é a comunicação de pelo menos duas pessoas na qual se pressupõe o convívio, diálogo, trato, e contato constante. É a atividade compartilhada, em que existem trocas e influências recíprocas, um conjunto de relações entre indivíduos, grupos ou mesmo entre grupos.

A interação é um dos conceitos chave desta pesquisa e a base da abordagem metodológica proposta por Bronckart (1999), a qual tem suas origens no interacionismo social, tendo Vigotski como seu representante de maior relevância e agregando em suas bases os pressupostos de Bakhtin acerca da interação na produção dos gêneros textuais.

O interacionismo sociodiscursivo constitui quadro teórico que, consoante Bronckart (1999, p. 13), interpreta as ações humanas como “[...] ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Sendo as atividades sociais mediadas e constituídas pela linguagem, as práticas sociais são construídas pelos interagentes por compartilhamento de recursos linguísticos e pragmáticos.

Vigotski (2007) afirma que a linguagem possui papel fundamental, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e é por meio dela que nos apropriamos do conhecimento produzido pelo mundo que nos cerca. Segundo o autor: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Tal afirmação está no cerne de um dos principais conceitos de Vigotski o de *zona de desenvolvimento proximal*, que se refere ao intervalo entre o que o aprendiz é capaz de fazer/solucionar sob orientação ou em colaboração com alguém mais experiente, seja o professor ou um colega.

Esse é um conceito que está em consonância com o conceito, de *Scaffolding*, termo cunhado por Bruner (2006), que pode ser entendido como andaime conceitual, pois serve de suporte para que o aprendiz possa alcançar o ‘nível’ seguinte na construção do conhecimento, o que é feito com a mediação do professor ou alguém com mais experiência.

No texto escrito, os recursos linguísticos do diálogo entre o autor e o seu interlocutor são instrumento para apropriação das experiências referidas no parágrafo anterior. A respeito desse diálogo, Bakhtin ressalta que: “[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN 2006, p. 125).

Tal definição é a base do conceito de dialogismo proposto por Bakhtin, essencial para a compreensão do processo de interação por meio da língua, inclusive em sua modalidade escrita. Esse diálogo não ocorre necessariamente no mesmo tempo-espço em que ocorre a ação. Brait, discípula das idéias de Bakhtin, resume dialogismo da seguinte forma: “O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente

entre diferentes discursos que configura uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.” (BRAIT, 1997, p. 98).

Esse diálogo constante entre vários discursos envolve, portanto, todo conhecimento armazenado em experiências anteriores, que os interagentes atualizam no momento da fala, a qual está inserida em um contexto sócio-histórico-cultural.

Pedrosa (2009) afirma que o mundo do escritor constará do texto não apenas por meio do que está explícito, mas principalmente pelo implícito. O mundo do leitor aparecerá no texto de forma imprecisa, pois ele é simulado pelo escritor, que imagina um ‘leitor ideal’ para seu texto, que nem sempre corresponde ao real.

Acerca dessa questão, manifesta-se Oliveira (2009, p. 84), “[...] assim como o autor tem de interagir via texto, simulando o mundo do leitor, também o leitor interage via texto negociando com o mundo do autor”, pois, para que um texto seja compreendido, é necessário que haja conhecimento compartilhado entre autor e leitor.

A interação somente é possível quando os interagentes são capazes de contextualizar o tópico em questão dentro do seu contexto de conhecimento, pois é desse modo que é construída a intersubjetividade entre eles. De acordo com Koch (1999, p. 16), “[...] a linguagem é um lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.” Para que haja interação, é necessário que o envolvimento seja conjunto, independentemente de ser cooperativo ou não.

Assim sendo, mesmo na leitura de um texto escrito, distante no tempo e no espaço do autor, o leitor está inserido em contexto dialógico, conforme explicita Bakhtin: “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 126)

A interação no texto escrito se dá dentro do contexto que envolve a produção e o consumo do texto em questão. Segundo Ferreira e Dias (2004), a interação na escrita ocorre por meio da construção de sentido via texto, ou seja, o leitor, de acordo com sua subjetividade, o que inclui seus conhecimentos, suas experiências e seus valores, busca atribuir sentidos às palavras do autor.

Segundo Kleiman (1989) a leitura é um processo interativo em que o leitor está engajado, fazendo interagir seus conhecimentos com o texto. Na procura da linha temática, ele antecipa informações através de inferências e expectativas geradas pela sequência de palavras e frases.

Conforme Barros (2000), a elaboração do texto oral é concomitante à sua produção, e nesse caso, a interação entre os participantes na construção do texto se dá por meio das trocas de turnos, dos reparos, das negociações em geral.

No texto escrito também há negociações entre leitor e autor, no entanto, nesse caso, elas ocorrem de maneira distinta devido às características contextuais específicas desta modalidade, principalmente, no que se refere a sua localização no tempo e no espaço. Segundo Bakhtin (2006, p.135):

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua.

Sendo a significação o resultado dessa interação entre autor e leitor, ainda segundo Bakhtin, os parágrafos do texto escrito, em certas características essenciais, são equivalentes às réplicas dos diálogos orais, pois eles se ajustam às reações previstas pelo interlocutor/leitor. O autor afirma que: “Os tipos clássicos de parágrafos são: pergunta e resposta (o autor faz as perguntas e dá as respostas); suplementação; antecipação de possíveis objeções; exposição de aparentes incoerências ou contradições no próprio discurso etc.” (Bakhtin, 2006 p.143).

Para Urbano (2000), há estratégias de interação comuns à fala e à escrita, como repetições de palavras gramaticais, paráfrases, correções, perguntas, vocativos, exclamações, frases feitas, retomadas, recorrências e instabilidades semânticas, entre outras.

Ainda acerca dessa questão, Koch (1999) afirma que há recursos linguísticos que funcionam como estratégias textuais interativas, tais como:

- a) os elementos coesivos (remissão: retomada e sinalização)
- b) a sequenciação (recursos de manutenção e progressão temática, articuladores discursivos, recorrência de determinados tempos verbais);
- c) os recursos de organização de informação textual (o dado e o novo); formulação textual (parafaseamento, repetições, correções);
- d) os recursos de intertextualidade; marcação do tópico discursivo; e estratégias argumentativas.

Considerando que a interação é processo reflexivo constituído por contínua negociação de significados, o funcionamento desse processo e dos recursos interativos

depende da capacidade que os interagentes possuem de inferir sobre as características e os objetivos do evento discursivo em que se inserem.

2.4 A noção de contexto

No final da década de 1960, surgiram no âmbito da Linguística novas disciplinas, como a Pragmática, a Sociolinguística e a Etnografia da fala, as quais ressaltaram a relevância do contexto em suas análises e propuseram um novo olhar desse componente que envolve as interações.

A novidade está em se considerar o contexto como algo além do co-texto, ou seja, o ‘entorno’ do texto, isto é, não o considerando como somente aquilo que está linguisticamente expresso e nem com algo estático e pré-definido.

Hymes (1972) desenvolveu um esquema para explicar o contexto, compostos por componentes, cujas iniciais formam a palavra “*speaking*”, sendo eles: *settings, participants, ends, act sequences, Keys, instrumentalities, norms, genres*. Koch (2009) apresenta tal esquema traduzido da seguinte maneira:

- S – Situação: referente ao cenário e ao lugar.
- P – Participantes: falante e ouvinte.
- E – Fins, propósitos e resultados.
- A – Sequência de atos: forma da mensagem/forma do conteúdo.
- K – Código.
- I – Instrumentais: canal/formas de fala.
- N – Normas: normas de interação/ normas de interpretação.
- G – Gêneros.

Koch define tal esquema como uma matriz de traços etnográficos, pois propõe uma análise baseada no ‘contexto de situação’, expressão essa que segundo a autora foi proposta por Malinowski em 1923. Contudo, o autor não propôs um modelo acerca da definição e do papel do contexto na interpretação das relações de interação.

Segundo Hanks (2008, p. 74), “contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações.” Seja entre os participantes, seja entre esses e a conjuntura que envolve o evento

interativo. O autor afirma que faz uso de duas formas para explicar as especificidades referentes aos níveis de contexto, são elas a emergência e a incorporação.

Ainda segundo esse autor (2008, p. 75), “a emergência está associada ao chamado tempo real da produção do enunciado e da interação, e a incorporação descreve a situação dos enunciados em algum contexto mais amplo.” Ambas as dimensões se complementam visto que a linguagem constitui contextos e os contextos definem a linguagem.

Morato (2008) afirma que a emergência se refere aos aspectos linguísticos - discursivos que surgem no decorrer da interação, enquanto a incorporação é entendida como sendo relativa aos aspectos contextuais e pragmáticos envolvidos no processo interativo.

Na Sociolinguística Interacional, o contexto é entendido como resultado da negociação e da construção de sentidos no momento da interação que envolve tanto os aspectos linguísticos quanto os contextuais e pragmáticos. Segundo Duranti e Goodwin (1991, p. 2):

O termo significa coisas bastante diferentes em paradigmas alternativos de pesquisa e mesmo no interior das tradições particulares parece ser definido mais pela prática, pelo uso do contexto para trabalhar com problemas analíticos distintos do que por uma definição formal.

A noção de contexto é demasiado complexa por envolver aspectos situacionais, cognitivos, sociais, culturais e discursivos. Os autores ressaltam que o contexto seria como uma moldura que envolve o evento focal e fornece recursos para interpretá-lo, e que o evento focal e o contexto possuem uma relação de figura e fundo, na qual geralmente o evento focal é considerado como foco oficial da atenção dos participantes enquanto os elementos do contexto não são destacados.

Ainda segundo os autores, o texto e a fala são concomitantemente constituintes ou produtos do contexto e constituidores e produtores de seus contextos. Assim sendo, não é possível compreender texto e fala sem considerar o contexto em que se inserem.

Koch (2009) observa que, para esses autores, a análise contextual deve recobrir elementos como o cenário, o entorno sociocultural, a linguagem, os conhecimentos prévios, e a interatividade que compõe o processo representado pela relação de figura e fundo entre evento focal e contexto.

Por essa razão, Erickson e Schultz (2002) afirmam que é necessário que saibamos nos situar dentro do contexto para adequarmos nosso comportamento social a cada novo momento da interação, ou seja, o contexto é constantemente atualizado. Essa atualização é essencial para que os interagentes mantenham o envolvimento, o qual somente pode ser concebido como resultado do processo dialógico.

Em uma formulação mais recente, van Dijk (2012, p. 157) afirma que “[...] os contextos não são algum tipo de situação social ou comunicativa, mas sim construções subjetivas ou definições das dimensões relevantes por parte dos participantes”, ou seja, a sua composição depende do modo como os interagentes avaliam a situação. O autor afirma que o contexto é elemento essencial para o entendimento tanto da conduta humana quanto dos textos e discursos por ela produzidos.

Ainda segundo van Dijk (2012, p. 140): “Os seres humanos conseguem fazer-se entender porque assumem que seus destinatários compartilham sua gramática e seu léxico, além de conhecimentos socioculturais mais gerais, como parte do contexto do momento.” Apesar do importante papel da subjetividade na composição do contexto, o envolvimento somente se torna possível pelo conhecimento compartilhado entre os interagentes.

O autor ressalta que um conhecimento linguístico fragmentado leva a contextos deficientes, uma vez que o conhecimento da língua inclui a capacidade de empregá-la em situações sociais diversas. Não se deve, portanto, considerar apenas o sentido das palavras, mas também seu significado dentro de cada situação, visto que o significado de um enunciado pode ser diferente em cada evento específico de produção. Acrescentamos que além do conhecimento linguístico, é necessário conhecer outras convenções sociais que compõem o contexto e são essenciais no processo interativo.

Na presente pesquisa adotamos o conceito de contexto proposto por Duranti e Goodwin (1991), visto que entendemos ser esse o mais adequado por abarcar de forma ampla, todos os aspectos que compõem e envolvem o que consideramos como contexto.

2.5 A linguística textual

Em meados dos anos 1950 e 1960, os estudos linguísticos desenvolveram um paradigma voltado para o estudo do discurso, em que a análise da gramática passou a ser tratada de forma dependente do texto e do contexto.

Nesse período, Marcuschi (2008, p. 38) afirma que surgiram as tendências hífenizadas assim denominadas por seu caráter interdisciplinar, e lista como exemplo, além da Linguística - de - Texto, a Análise - do - Discurso, a Análise - da - Conversação, a Sócio - Linguística, a Etnografia - da - Comunicação e a Etno - metodologia.

A Linguística Textual (doravante LT) é um ramo da linguística que resulta dessa mudança de perspectiva. Ainda nesse período, os estudos linguísticos se expandiram para além da análise gramatical e passaram a considerar o estudo da língua em uso.

Pagliosa (2009) identifica três estágios na evolução da LT: foco nas relações interfrasais e frasais; avanço na gramática textual e, por fim, a Linguística de Texto voltada para os estudos dos fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

A proposta de Marcuschi (2008, p. 73) é a visão da LT “como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras de produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.” Para o autor, a LT constitui área de investigação interdisciplinar dentro da linguística e se vale de métodos e categorias de distintas procedências.

Segundo Koch (2001), as pesquisas na área de cognição que relacionam o processamento do texto às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro de interesse de diversos estudiosos no campo da linguística textual.

Os temas e os objetos de estudo da LT, ainda de acordo com Koch (2004), envolvem as questões de ordem sociocognitiva de referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita; e o estudo dos gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2008), de uma maneira geral, as diversas vertentes da LT hoje em dia aceitam as seguintes posições:

- A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso.
- A LT se funda em uma concepção de língua em que a preocupação maior recai sobre os processos sócio-cognitivos e não no produto.
- A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua. Ela se dedica a domínios mais flutuantes, tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, diferenças entre gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento da língua.
- A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto.

O objeto da linguística textual é o texto, de acordo com Marcuschi (2009, p. 30): “o texto é o resultado atual das operações que controlam a regulam as unidades morfológicas, as

sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa.” O texto configura uma atividade comunicativa concreta e atual.

De acordo com Marcuschi (2009, p. 35), “devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimento linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua”, pois a produção e a recepção de textos exigem o ativamento de estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos e a LT auxilia na sistematização desse processo.

Para tal, o autor propõe a consideração de quatro categorias funcionais, as quais servem para distinguir, descrever e distribuir as funções textuais que os textos cumprem enquanto entidade concreta e situacional, as quais descrevemos a seguir:

- 1) Fatores de contextualização: elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão; situam o texto num contexto específico; funcionam como delimitadores textuais. Segundo Marcuschi (2009), apesar de não pertencerem ao texto em si, tais fatores contribuem para a compreensão do texto.
 - a) Contextualizadores: assinatura, localização, data, elementos gráficos.
 - b) Perspectivos: título, início, autor.

- 2) Fatores de conexão sequencial (coesão): dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, constituem uma semântica da sintaxe textual, pois refletem o modo como são usados os padrões formais para transmitir sentidos.
 - a) Repetidores: recorrência, paralelismo, definitivação.
 - b) Substituidores: paráfrase, proformas, padronização, elipse.
 - c) Sequenciadores: tempo, aspecto, disjunção, conjunção, contração, subordinação, tema-remã.
 - d) Modulares: entoação, modalidade.

- 3) Fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência): estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance superfrasal e o nível argumentativo. É responsável pela continuidade de sentido que permite a compreensão do texto.
 - a) Relações lógicas: relações causais, pressuposições, implicações, argumentação, sentidos;
 - b) Modelo Cognitivo global: conceitos, *frames*, esquemas, *scripts*, planos, macroestruturas.

- 4) Fatores de conexão de ações (pragmática): são critérios de textualização consoante Marcuschi (2008):
- a) Intencionalidade: o que o autor pretende com o texto.
 - b) Normatividade: diz respeito ao grau de expectativa, de conhecimento, de certeza oferecida pelo texto.
 - c) Situcionalidade: refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental etc.).
 - d) Aceitabilidade: diz respeito à atitude do receptor do texto.
 - e) Intertextualidade: resume as relações entre um texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.

2.5.1 O processamento de texto

De acordo com Koch (2009, p. 45), “o processamento textual é estratégico, ou seja, realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”. Em consonância com essa afirmação, Marcuschi (2009) afirma que a compreensão do texto deve ser vista como um conjunto de processos de diversas naturezas, os quais ele lista da seguinte maneira:

- a) processo estratégico: os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas.
- b) processo flexível: a compreensão pode se dar num ir e vir em movimento do todo para as partes e vice e versa.
- c) processo interativo: a compreensão nas atividades interativas é negociada, ou seja, é coconstruída e não unilateral. A negociação se dá com propostas textuais e com o interlocutor, não apenas nas interações face a face, os textos escritos também são interativos e possuem marcas com essa orientação.
- d) processo inferencial: a produção de sentido não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por variadas formas de raciocínio.

Tais processos são ativados por meios de estratégias, que segundo van Dijk (2011), compõem o nosso conhecimento geral acerca dos procedimentos de compreensão do texto.

Esses procedimentos têm como base os conhecimentos armazenados em nossas memórias, a partir do modelo mental que constitui representação subjetiva de uma pessoa sobre determinado evento concreto. O modelo estratégico proposto por van Dijk é composto por:

- a) Estratégias proposicionais: a decodificação estratégica das proposições não depende somente da decodificação das estruturas de superfície, mas também do reconhecimento das palavras por meio das interpretações semânticas.
- b) Estratégias de coerência local: refere-se às conexões significativas entre as sucessivas sentenças no discurso. Tal relação pode ser encontrada por meio da observação da ordenação das cláusulas, dos conectivos explícitos e conhecimentos armazenados na memória de longo prazo.
- c) Macroestratégias: se relacionam com a macroestrutura do texto: envolvem enredo, trama, ou tópico do texto. O leitor pode adivinhar o tópico a partir de informações textuais contidas já nas primeiras proposições do texto tais como títulos, palavras temáticas, sequências temáticas, informações provindas do contexto.
- d) Estratégias esquemáticas: têm a ver com a estrutura esquemática contida no discurso que varia culturalmente, a qual consiste uma forma que organiza o conteúdo global do texto. Tais esquemas são denominados superestrutura do texto e esta fornece a sintaxe para o significado global.
- e) Estratégias de produção: o locutor tem de construir a macroestrutura com base em elementos do conhecimento geral e de elementos do modelo situacional, a execução da base textual se dá com base na escolha entre as informações implícitas e explícitas, no estabelecimento e sinalização da coerência local, e na formulação de estruturas de superfície com os diversos dados semânticos, pragmáticos e contextuais.
- f) Estratégias estilísticas: relacionam-se com a escolha entre formas de expressar significados por meio do tipo de texto e das informações contextuais. (tipo de situação, grau de formalidade, categoria dos participantes da conversação e objetivos gerais).

2.6 A Teoria da Relevância e a inferenciação

A Teoria da relevância é uma teoria tratada no âmbito dos estudos da Pragmática. Segundo Sperber e Wilson (2005, p.222), autores da teoria:

A afirmação central da Teoria da Relevância é a de que expectativas de relevância geradas por um enunciado são precisas e previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte na direção do significado do falante.

No modelo inferencial proposto por essa teoria, um comunicador fornece evidência de sua intenção de comunicar certo significado, que é inferido pelo interlocutor com base no fornecimento de evidências.

De acordo com os autores (2001, p. 69), a afirmação de Grice (1989) de que as principais características da comunicação humana são a expressão e a compreensão de intenções serviu de base para modelo inferencial de comunicação, uma alternativa para o modelo de código clássico, em que o emissor codifica a mensagem pretendida dentro de determinado sinal, que é decodificado pelo receptor.

A perspectiva teórica de relevância para a Pragmática é fundamentada pela noção de custo e benefício. Consoante Sperber e Wilson (2005, p.223):

Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um EFEITO COGNITIVO POSITIVO. Um efeito cognitivo positivo é uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo.

Há inúmeros *inputs* que nos são relevantes; contudo, há outros que são mais relevantes dentre desse conjunto de *inputs*, e é a eles que daremos mais atenção. A definição do que é mais relevante em um conjunto de *inputs* varia de acordo com a cultura, com a língua, com as experiências de cada um, e isso constitui dificuldade para o aprendiz de segunda língua.

Em suma, de acordo com Sperber e Wilson (2005, p.230), um estímulo é otimamente relevante se, e somente se:

- a) é relevante o suficiente para merecer esforço de processamento da audiência;
- b) é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador.

No entanto, no caso do aprendiz de segunda língua, identificar a intenção do falante pode ser um problema, o que em nossa cultura pode ser um *input* de ótima relevância, pode não ter significado algum para alguém de outra cultura. Um enunciado que em português seria um *input* relevante para uma audiência de brasileiros nativos, pode passar despercebido por um estrangeiro.

Por exemplo, quando atuávamos no ensino de PLE, tínhamos um aluno que sempre chegava muito atrasado à aula. Certo dia, mais uma vez ele havia se atrasado e fizemos o seguinte comentário “Atrasado pra variar, né fulano?”. Os outros alunos começaram a questionar o uso da expressão “pra variar”, pois ele sempre chegava atrasado. Então, tivemos de explicar que a expressão “pra variar” era para ser interpretada ao contrário já que a nossa intenção era de ironizar.

As interpretações dos interagentes baseiam-se em seus conhecimentos prévios, conforme já afirmado, e é por meio deles que aqueles conseguem construir possíveis cenários de interpretação e recuperar intertextualidade.

Na situação descrita, ocorreu que o enunciado que formamos por meio da expressão “pra variar”, não foi suficiente para os aprendizes fazerem a inferência necessária para compreensão do sentido da expressão e da nossa intenção. No caso do ocorrido com nossos aprendizes, estávamos presentes para esclarecer as intenções pretendidas, porém diante do texto escrito, diversos *inputs* e seus sentidos podem passar despercebidos, prejudicando ou mesmo inviabilizando a compreensão do texto.

Nas palavras de Wilson e Sperber (2001, p. 71) “[...] infere-se a intenção que se encontra por de trás do comportamento a partir dos efeitos observado ou inferidos independentemente.” Os interagentes inferem as intenções um dos outros com base na observação de regras gerais de comportamento e no contexto que envolve o evento interativo.

Segundo Moura (2006), a pressuposição situada na interface da semântica e da pragmática possui, diante de uma sentença, dois níveis nas informações veiculadas: o primeiro é o plano literal, e o segundo, as informações inferidas a partir da sentença, respectivamente denominados conteúdo posto e conteúdo pressuposto ou pressuposição.

Durante uma interação, o autor constrói os pressupostos e cabe ao leitor interlocutor fazer as inferências com base em sua interpretação dos elementos linguístico e extralinguísticos que compõem o evento interativo.

A leitura constitui um processo de interação que acontece entre leitor-texto-autor. Na relação leitor e texto, obtêm-se as informações objetivas e na relação leitor-texto-autor, as inferências.

A partir desta concepção, o texto é visto como tendo dois níveis:

- a) Nível superficial – não necessitando da interação do leitor com o autor para a obtenção das informações objetivas. Estas são captadas através do que está registrado literalmente no texto.

- b) Nível profundo – é aquele que gera as inferências. A compreensão resulta da interação leitor – texto – autor.

Segundo Marcuschi (2008, p. 252), “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.”, ou seja, a compreensão depende das inferências que fazemos e essas estão diretamente relacionadas ao nosso conhecimento prévio. Oliveira (2009, p. 86) define o papel de inferência na construção de sentido da seguinte forma:

Se tomarmos a inferência como um processo de introdução de um elemento não presente (novo) dentro de alguns elementos presentes (dados), chegamos à conclusão que o processo de compreensão da leitura é uma operação cognitiva de preenchimento de espaços que, pouco a pouco passam do não-dado para o dado, através de um processo de relacionamento referencial entre um e outro.

Essa construção irá depender do tipo de conhecimento armazenado individualmente, por isso, segundo Ferreira e Dias (2004, p. 443), “o tipo de inferência elaborado por vários leitores frente a um mesmo texto pode variar por conta do *background* sociocultural desses leitores”, da mesma forma que os significados atribuídos ao texto.

Para Gumperz (2003), as inferências conversacionais baseiam-se em dois tipos de signos verbais: signos simbólicos que são transmitidos por meio das regras lexicais e gramaticais e os signos indexicais que sinalizam por associação direta entre signo e contexto.

É por meio do processo inferencial que os interagentes são capazes de recuperar e interpretar as sinalizações emitidas durante a interação. Para que haja inferências, é necessário que haja também pistas orientadoras, e os aspectos contextuais desempenham um papel fundamental nesse processo. Convém lembrar que, pelo fato de alguns serem culturalmente específicos, podem representar uma dificuldade no aprendizado de uma língua.

2.7 Os gêneros textuais

De acordo com Bronckart (2007, p.69), “Uma língua natural só pode ser aprendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes.” Tais produções são denominadas textos, os quais podem se manifestar pela oralidade ou pela escrita.

Ainda, segundo o autor, cada texto possui propriedades específicas do seu contexto de produção, as quais são fundamentais para a compreensão do conceito de gênero textual.

Bonini (2002, p.62), em consonância com van Dijk, afirma que “o conceito de gênero diz respeito à forma e ao conteúdo característico de um texto, aos propósitos comunicativos que encerram e ao seu percurso social”. O autor apresenta as cinco principais características que definem um gênero textual:

- a) Representar eventos comunicativos;
- b) Servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados;
- c) Apresentar variação de prototipicidade entre seus exemplares;
- d) Ter seu conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade dos seus elementos;
- e) Apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva.

A produção e compreensão de diferentes gêneros textuais são essenciais para a plena participação nas práticas sociais. Há os que sofrem em certas práticas por não dominarem certos gêneros, pois os gêneros textuais são histórico e socialmente constituídos de acordo com regras estabelecidas por determinados grupos:

[...] a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação (BRONCKART, 1999, p. 108).

De acordo com Marcuschi (2009, p. 161), “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder.”, isto é, o domínio das práticas discursivas em relação ao consumo e produção de textos proporciona ao aprendiz de uma L2 autonomia e possibilidade de inserção e ação dentro das práticas sociais.

A respeito dessa questão, Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Por essa razão, a inserção de um sujeito em uma determinada comunidade está correlacionada à produção e à compreensão dos gêneros textuais que circulam nesse contexto.

Pessoas advindas de cultura estrangeira podem encontrar dificuldades para se comunicar e interagir na língua alvo devido ao desconhecimento de elementos específicos que compõem diferentes gêneros, de acordo com a sua função no meio.

Consoante Santos, Riche e Teixeira (2012), a tradição escolar tende a focar mais na tipologia textual do que no gênero, e por vezes considerar tipologia como sinônimo de gênero, mesclando nomenclaturas de um e de outro indiscriminadamente.

É necessário, no entanto, distinguir entre gênero textual, tipo textual, e domínio discursivo. Segundo van Dijk (2012), os tipos textuais podem ocorrer em muitas diferentes situações e não estão atrelados a nenhum contexto específico, ao contrário dos gêneros, que ocorrem nos mais diversos contextos, por se tratarem de instrumentos de ação.

Segundo Schneuwly (2004, p. 35), “Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a”, de modo que a quantidade e as funções dos gêneros são inúmeras, visto que atendem as mais variadas atividades sociais.

Para explicitar a diferença entre gêneros textuais e tipos textuais, Marcuschi (2002, p.23) propõe um quadro contrastivo, o qual expomos, a seguir:

Tipos textuais	Gêneros textuais
- constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais;	- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	- exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta pessoal, e-mail, bula de remédios, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Marcuschi (2008) define sistematicamente os termos tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, de acordo com sua natureza:

- a) Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

- b) Gênero textual: refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, que se definem por composições funcionais, objetivo enunciativo e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas.
- c) Domínio discursivo: constitui uma esfera das atividades humanas e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso, jornalístico, discurso religioso, etc.).

Como afirma van Dijk (2012), os gêneros são definidos, principalmente, em função de seus traços contextuais: o entorno, os participantes, o tipo de atividade em que há envolvimento, e suas bases cognitivas (crenças, ideologias, objetivos), mais do que a forma é o contexto que define o gênero. Assim como os tipos textuais estão contidos nos gêneros, esses estão inseridos em domínios discursivos.

2.8 Prospectivas

Nesse capítulo apresentamos o arcabouço teórico no qual se sustenta o nosso estudo, com ênfase para a Sociolinguística Interacional, principal quadro teórico que serviu de orientação para nossa pesquisa, contribuindo com definição dos conceitos a serem tratados, tais como *frames*, *footings* e pistas de contextualização. Outras áreas, como a linguística textual, orientam acerca dos aspectos que envolvem a interação por meio do texto escrito e pela forma como os indivíduos compreendem e produzem esses textos. Para que haja essa compreensão, os interagentes acionam o conhecimento prévio a respeito das normas gerais de interação e das intenções dos falantes.

3. DA METODOLOGIA: REVELANDO AS FERRAMENTAS

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (LÚDKE & ANDRE, 1986 p.11)

3.1 Perspectiva

No presente capítulo descreveremos o nosso percurso metodológico dentro do paradigma de pesquisa de cunho qualitativo. Começamos por apresentar, no item 3.1, as características da pesquisa qualitativa, seus objetivos, os principais métodos utilizados para geração de dados e para a análise desses. No item 3.2, tratamos acerca da questão da ética na pesquisa, sobre como garanti-la, e do seu papel na validação dos resultados obtidos. No item 3.3, descreveremos o cenário de nossa pesquisa incluindo, o local, os participantes, a dinâmica das aulas e o modo como foram desenvolvidos os instrumentos de pesquisa, quais sejam a observação participante, o grupo focal e as entrevistas.

3.2 A pesquisa qualitativa

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois se baseia na análise reflexiva sobre o objeto de estudo, ou seja, fazemos pesquisa considerando a complexidade e a profundidade que o envolve.

Trata-se de pesquisa de base etnográfica. Segundo André (1995), a etnografia é esquema de pesquisa desenvolvido na Antropologia e entendido tanto como o conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de determinados grupos social, quanto como os relatos escritos resultantes do emprego dessas técnicas.

O objetivo da pesquisa etnográfica é compreender a visão que os indivíduos têm de seu mundo, ou seja, buscar compreender de que modo as variáveis culturais e sociais influenciam a experiência de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo [...] tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Nesse caso, o observador não interpreta a realidade somente do seu ponto de vista, mas também por meio da interpretação que o outro confere a ela.

A respeito da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) apontam algumas características definidoras:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sem a preocupação de comprovar hipóteses formuladas *a priori*.

Na pesquisa qualitativa, não apenas os resultados são valorizados, mas todo o processo de geração dos dados. Segundo Gibbs (2009), a geração e a análise dos dados podem ser feitas concomitantemente, pois a interpretação de dados gerados serve como orientação para a geração de novos dados.

Tal variedade é necessária, pois o objetivo da pesquisa qualitativa é mostrar uma descrição em detalhes da situação observada, considerando todas as variáveis encontradas dentro da complexa realidade que envolve aspectos como crenças, representações, valores, opiniões, atitudes.

Segundo Stake (1994), a triangulação é um processo de uso de múltiplas percepções para explicar os significados verificando a recorrência de determinada observação ou interpretação. O emprego da triangulação também ajudar a evitar equívocos de interpretação garantindo maior credibilidade e rigor à pesquisa.

Flick (2009, p. 32) afirma que “a triangulação supera a limitação de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. Em nossa pesquisa fizemos uso de diversos métodos para a geração dos dados: notas de campo, observação participante, gravações de áudio, grupo focal, entrevistas e análise de documentos. Posteriormente, fazemos a triangulação dos dados obtidos por meio dos diferentes métodos utilizados.

Segundo Flick (2009, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para coleta de informações – entrevistas ou observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravações e transcrições”. O autor ainda afirma que o processo da pesquisa qualitativa segue dois caminhos: da teoria para o texto e deste de volta à teoria, a interseção entre eles é a geração dos dados e a interpretação.

Acerca da interpretação dos dados em pesquisa qualitativa, Laville e Dionne (1999, p. 214) afirmam que é necessário:

Empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais [...].

Outra característica relevante na pesquisa qualitativa é o seu compromisso com uma postura ética. De acordo com Gibbs (2009), as questões éticas na pesquisa qualitativa geralmente surgem na etapa inicial da geração de dados, e envolvem todo o processo desde o consentimento dos participantes, da garantia de preservação do anonimato e da informação do destino dos dados fornecidos.

3.3 A ética na pesquisa

A ética na pesquisa envolve mais do que obter o consentimento dos participantes de pesquisa, isso é o mínimo a ser feito. Envolve a postura do pesquisador diante do seu contexto de pesquisa e daqueles que dela participam. A respeito da relação com os participantes, Celani (2005, p. 110) afirma que “A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e susceptibilidades.”.

Essa preocupação se inicia ao deixar os participantes cientes de que estão participando do processo de pesquisa, do conhecimento do objetivo da pesquisa, do tipo de pesquisa, do que se espera deles, de quanto tempo demandará a participação deles, das consequências, do período do retorno, entre outros aspectos relevantes e variáveis.

O resumo dessas informações deve estar contido no “termo de consentimento livre e esclarecido” (TCLE), o qual deve ser entregue aos participantes antes do início da pesquisa. Rosa e Arnoldi (2006) ressaltam que é necessário deixar claro que o participante deve não somente concordar em participar da pesquisa, mas deve fazê-lo de maneira consciente dos fatos, dos questionamentos, dos motivos, dos riscos e dos favorecimentos que o trabalho pode resultar. E, principalmente, a liberdade para abandonar participação em qualquer momento que desejar e seja qual for motivo.

O pesquisador deve ter relação de confiança com os participantes da pesquisa e submeter o trabalho a um comitê de ética, esclarecer sobre a pesquisa, disponibilizar o termo de consentimento livre e esclarecido e se mostrar acessível. Essas são atitudes que podem deixar os participantes seguros e dispostos a colaborar, pois conferem credibilidade ao pesquisador e a sua pesquisa.

Tal credibilidade não é evidente somente para os participantes, mas também para os pares e para a comunidade acadêmica, pois mostra o cuidado do pesquisador com a pesquisa e com as pessoas nela envolvidas. Além disso, tais cuidados conferem mais confiabilidade aos resultados obtidos, visto que a transparência durante o processo de pesquisa torna mais remota a possibilidade de fraude.

3.4 O cenário da pesquisa

Selecionamos como cenário de nossa pesquisa o Programa de Ensino e Pesquisa Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PEPPFOL), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução- LET, da Universidade de Brasília. Escolhemos, especificamente, as aulas ministradas no Curso de Produção Textual, por ser o que mais foca suas atividades na produção de texto, objeto de nossa pesquisa.

O curso observado teve início em 05 de março de 2012 e fim em 20 de abril de 2012, e era voltado para a preparação para o de exame de proficiência em Língua Portuguesa visando à obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

As aulas ocorreram no prédio Multiuso I, na Universidade de Brasília, onde se localiza o PEPPFOL. Para as atividades desenvolvidas em sala de aula, estavam disponíveis como recursos: quadro branco, *mini system* de som, computador, aparelhos de televisão, de vídeo e de DVD. A sala possuía, em média, dez cadeiras dispostas em círculo.

O PEPPFOL oferece cursos regulares com duração bimestral nos níveis iniciante, intermediário e superior. Os alunos da turma que observamos haviam feito alguns módulos do curso regular. Com exceção do nível iniciante hispano, as turmas são mistas quanto à língua materna dos participantes.

O programa conta com uma estrutura de três salas no ambiente em que também se encontram a secretaria, a sala de coordenação e a copa e mais duas salas em outro ambiente do prédio multiuso, sendo que essas duas últimas salas ficam próximas às pistas, onde trafegam carros e ônibus, tornando a acústica menos favorável ao ensino em sala de aula.

O curso de produção textual ocorre duas vezes ao ano, iniciando dois meses antes da aplicação do Exame Celpe-Bras. A primeira turma de 2012 era composta por 7 (sete) alunos: 4 (quatro) venezuelanos, 1 (uma) colombiana, 1 (um) espanhol, 1 (uma) argentina.

As aulas tinham frequência de três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas, das 18h10 às 20h10. Observamos o total de 10 aulas, de 19 de março a 13 de abril de 2012. Durante o período do curso, em 2 (dois) sábados pela manhã, 16 de março e 07 de abril, ocorreram simulados do exame que foram organizados pela professora com base no material de exames Celpe-Bras de anos anteriores. Apesar de o curso ser denominado produção escrita, havia além desses simulados aos sábados, durante a semana simulações para a prova oral do referido exame.

3.5 As personagens principais

Todos os aprendizes e as professoras aceitaram participar da pesquisa e se mostraram interessados em colaborar. Nenhum dos participantes (aprendizes) estava morando no Brasil há mais de dois anos, exceto a aluna argentina, que morava no Brasil há seis anos, no entanto, a maioria das suas interações ocorria com argentinos, conforme relatos da própria aluna. As duas professoras que participaram da pesquisa, por meio de entrevistas, são brasileiras e moram no Brasil.

Informamos a todos os participantes desde o primeiro dia sobre o motivo da observação, como seria feita a pesquisa e como trataríamos as questões de ética na pesquisa, tal como não divulgação dos seus nomes. Solicitamos a eles que escolhessem um nome para representá-los a princípio sem nenhum critério, porém a menos de uma semana do fim da observação e do curso, eles ainda não haviam escolhido o nome. Uma das participantes disse que ela não conseguia se decidir e pediu uma sugestão.

Estamos cientes de que o pesquisador não deve interferir nessas questões, no entanto, como estávamos quase no fim e todos pareciam não saber que nome escolher, sugerimos que escolhessem nomes de algum brasileiro que admirassem, sugerimos que fossem escolhidos artistas/famosos, assim os participantes gostaram da ideia e a acataram.

Os artistas/famosos escolhidos foram: Caetano Veloso, Hebe Camargo, Ivete Sangalo, Roberto Carlos, Paulo Henrique Ganso, Jorge Amado, Sara Kubtschek. Posteriormente, minha orientadora da pesquisa sugeriu a alteração dos nomes, visto que esses poderiam soar caricatos e possivelmente desviariam a atenção do conteúdo do relatório de pesquisa. A princípio concordamos, contudo durante o processo de análise, ao escutarmos novamente as

gravações, percebemos que os nomes escolhidos muito retratavam da personalidade dos participantes e, se eles os escolheram, com certeza, foi por se identificarem com essas pessoas. Decidimos então manter os nomes escolhidos e apenas retirar o sobrenome durante a transcrição, pelas questões já expostas:

- **Caetano** é venezuelano, mora há um ano no Brasil, trabalha na Embaixada da Venezuela.
- **Hebe** é colombiana, mora há um ano no Brasil, trabalha na Organização das Nações Unidas.
- **Ivete** é argentina, mora há seis anos no Brasil, trabalha numa empresa de telecomunicações.
- **Jorge** é venezuelano, mora há um ano no Brasil, trabalha na Embaixada da Venezuela.
- **Paulo** é espanhol, mora há dois anos no Brasil, é estudante.
- **Roberto** é venezuelano, mora há um ano no Brasil, trabalha na Embaixada da Venezuela.
- **Sara** é venezuelana, mora há dois anos no Brasil, trabalha na Embaixada da Venezuela.

Também estava presente na turma outro observador, um jovem que pretendia atuar na área de ensino de português para estrangeiros, e havia sido admitido em uma pós-graduação em português como língua estrangeira em uma universidade da Inglaterra. Ele não esteve com a turma até o final do curso, pois teve de viajar para iniciar o referido curso. Na transcrição ele será representado pela inicial O.

Entendemos que os participantes dessa turma formam uma comunidade de prática, cujo objetivo em comum é aprender a língua portuguesa e obter o certificado de proficiência na língua. A interação por meio da língua é o meio que possuem para alcançar o referido objetivo e é por meio de suas relações interpessoais que eles aprendem a língua, ou seja, por meio de experiências compartilhadas.

3.6 O enredo

Em setembro de 2011, entramos em contato com a coordenadora do PEPPFOL, para iniciarmos a nossa observação com vistas a uma pesquisa piloto. A turma que solicitamos

estava se preparando para o exame Celpe-Bras do 2º semestre de 2011. As aulas já estavam em andamento quando iniciamos a nossa observação. A turma que observamos era composta por 1 (uma) aluna da Venezuela, 1 (uma) aluna de Cuba, 1 (uma) aluna da Coreia do sul e 1 (aluno) da Coreia do Norte.

Da pesquisa piloto obtivemos uma base para a nossa análise. Uma das alterações resultantes dessa observação foi percebermos que seria necessário não restringir a língua materna dos nossos participantes, pois quando iniciamos nossa pesquisa, tínhamos a expectativa de ter como participantes estrangeiros cuja língua materna fosse o espanhol ou o inglês. Contudo, como para nossa pesquisa era imprescindível que a turma observada fosse a de produção textual, sendo impossível prever qual seria a língua materna dos alunos matriculados, preferimos desconsiderar esse critério.

Submetemos a nossa pesquisa ao Comitê de Ética de Humanidades da Universidade de Brasília em fevereiro de 2012, antes de entrarmos em campo. Somente com a aprovação do Comitê, entramos em campo em 19 de março de 2012, quando as aulas já haviam começado há duas semanas. Na primeira semana, não fizemos gravações.

No primeiro dia de observação, 19 de março de 2012, informamos os participantes quanto ao caráter, à forma de realização e ao objetivo da pesquisa, ocasião em que entregamos a eles o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e solicitamos que o lessem em casa, refletissem e nos devolvessem, no máximo, até a semana seguinte.

Durante a primeira semana de 19 a 23 de março de 2012, apenas observamos os eventos e fizemos anotações e, somente depois de assinados e devolvidos os Termos, iniciamos as gravações, quando os participantes já haviam se acostumado com a nossa presença.

O grupo que observamos caracteriza-se como uma comunidade de prática, considerando que os aprendizes ali reunidos compartilhavam a identidade de estrangeiros falantes de espanhol e possuíam um objetivo comum: o aprendizado da língua portuguesa. Engajavam-se em atividades em conjunto, compartilhando informações e construindo o conhecimento com a ajuda uns dos outros.

3.6.1 A sala de aula

A primeira aula que gravamos, em 21 de março de 2012, começou com a devolução de produções textuais corrigidas pela professora e com a correção oral das principais inadequações encontradas. A professora escreveu no quadro alguns enunciados retirados das

produções dos alunos sem identificar a quem pertenciam e pediu que os alunos apontassem a inadequação.

Durante essa atividade, foram tratadas questões gramaticais, de pronúncia, de léxico, de uso e de grafia. Por exemplo, onde utilizar letras maiúsculas, como escrever os nomes dos países, que expressão mais polida usar para pedir um favor. Nesse último caso, a professora apresentou diversas formas considerando a posição do pronome e a entonação utilizada.

Nesse dia houve também a simulação da prova oral do Celpe-Bras. A professora distribuiu elementos provocadores, temas de reportagens e propagandas, de exames anteriores e fez uma dinâmica com os alunos solicitando que respondessem a questões acerca do ponto de vista pessoal sobre os temas propostos, assim como ocorre na etapa da entrevista do exame em questão.

Dinâmica semelhante foi utilizada em todas as aulas observadas, porém, geralmente, com texto que servia de base para a produção textual. O texto era lido por todos, um de cada vez, em voz alta. Posteriormente, a professora lançava questões para promover a manifestação dos alunos e a discussão do tema. Às vezes a discussão ocorria com todo grupo, às vezes em duplas ou em grupos de três.

Após a discussão, a professora apresentava as características do gênero a ser solicitado e a tarefa a ser produzida. A intenção era sempre produzir ao menos um texto em sala de aula, mas os alunos se envolviam tanto na discussão dos temas que, na maioria das vezes, a produção escrita ficava para tarefa de casa.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2009:25), o ensino com base em textos deve contemplar diversos aspectos, como o tipo de suporte no qual ele circula, o gênero textual a que pertencem as tipologias textuais presentes, os elementos verbais e não verbais que o compõem e a relação entre os interlocutores. Durante a interação em sala de aula, a professora discutia os temas e apresentava o gênero considerando todos esses aspectos mencionados.

Da mesma forma, a análise dos textos em uma pesquisa deve contemplar todos esses aspectos, conforme Antunes (2010, p.55): “Os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção das nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação.” Antes de produzirem os seus próprios textos, os aprendizes leem e discutem um texto motivador, semelhante em tema e/ou em gênero à proposta de texto a ser produzido.

As estratégias utilizadas pela professora para “trabalhar” as produções lidas em sala de aula estão em consonância com a afirmação de Bronckart (1999, p.80), de que em todo texto

empírico e objeto de leitura a busca de informação inicialmente sobrecarregada sobre três conjuntos observáveis:

- de ordem semântica: o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto.
- de ordem léxico sintático: apreensão dos subconjuntos de categorias e de regras gramaticais que parecem ser mais particularmente mobilizadas pelo texto.
- de ordem paralinguística: identificação dos elementos paratextuais (quadros, imagens, esquemas) e supratextuais de formatação de página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos).

A professora discutia bastante as questões de estrutura do texto, visto que entre as características de um gênero textual está a forma como ele se apresenta. Todos os alunos apresentaram dificuldades no que se referem à formatação do texto, pois na maioria dos casos eles não marcavam o início do parágrafo, ou saltavam linhas desnecessariamente. Apesar de a dinâmica de leitura em sala de aula ser semelhante, a depender do conteúdo e do objetivo do texto, a forma de discussão em sala era distinta.

No dia 26 de março de 2012, a aula foi iniciada com a devolução dos textos produzidos nos simulados da semana. A professora fez uma compilação das inadequações mais recorrentes nos textos produzidos desde o início do curso, entregou uma cópia a cada aluno e as leu conjuntamente com eles.

Após essa atividade, a professora reforçou com os alunos algumas características do gênero carta formal, já apresentado em aula anterior, e entregou aos alunos cartões com textos e/ou imagens motivadores, utilizados nas entrevistas do exame oficial, com os temas ‘os principais hábitos prejudiciais à saúde’ e ‘você tem medo de quê?’, os quais foram discutidos oralmente.

Depois da discussão, a professora apresentou a produção do dia, entregou aos alunos um artigo com o título ‘Não Custa Nada’. Com base nesse texto, cujo tema era a gratuidade e os benefícios de atos generosos, a professora solicitou aos alunos a produção de um texto argumentativo contra ou a favor desses referidos atos.

No dia 28 de março de 2012, a aula começou com o tema *facebook*⁷ e privacidade. A professora começou questionando os alunos se eles haviam ficado sabendo do que havia ocorrido no início do funcionamento *facebook*, acerca do vazamento de informações pessoais.

A partir desse questionamento, os alunos foram emitindo suas opiniões e falando de outros meios de comunicação, como telefone celular, sobre o uso de e-mail institucional, o limite da vigilância dentro das empresas em relação aos usos que os empregados fazem do computador, os *sites* que acessam e as mensagens que enviam.

Após a discussão, a professora entregou aos alunos um artigo intitulado “Big Brother Corporativo”, que trata de uma decisão do Tribunal Superior do Trabalho sobre a questão discutida, privacidade do uso do computador no ambiente de trabalho. Procedidas a leitura e a discussão do texto, a professora solicitou que os alunos escrevessem um texto para ser afixado no quadro de avisos de uma empresa em que trabalhassem, argumentando contra a invasão de privacidade.

No dia 02 de abril de 2012, o gênero tratado foi a crônica. A professora iniciou a aula pedindo aos alunos que contassem uma história interessante e/ou engraçada que tivesse acontecido com eles em algum momento da vida, fosse no Brasil ou no país de origem.

Considerando as histórias contadas, a professora explicou o gênero crônica. Em seguida, ela entregou um texto intitulado “A vida irrita a arte”, que tratava sobre as características de Brasília e questionava a sua arquitetura e o seu clima. Após a leitura e a discussão sobre o texto, a professora solicitou que os alunos produzissem uma crônica sobre a cidade de origem.

Em 04 de abril de 2012, a aula se iniciou com uma discussão sobre o evento Rio + 20, Conferência das Nações Unidas Sobre o Desenvolvimento Sustentável, o qual ocorreu no Rio de Janeiro de 13 a 22 junho de 2012. Os alunos que trabalhavam na Embaixada da Venezuela e a aluna que trabalhava na UNESCO estavam se queixando da organização do evento, principalmente da falta de vagas em hotéis. Em contraposição, os outros alunos estavam ressaltando a importância de um evento dessa dimensão ocorrer na América do Sul, apesar dos diversos problemas de organização.

Após cerca de quarenta minutos de discussão, cada um expondo seus argumentos acerca da capacidade do Brasil para receber tal evento, a professora sugeriu a leitura em voz alta de um texto sobre a Conferência Rio + 20, que foi entregue na aula anterior para que os

⁷ *Facebook* é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/facebook/>>.

alunos completassem as lacunas com palavras que haviam sido retiradas do texto. Posteriormente, definiu o gênero artigo de opinião e solicitou a produção como tarefa para casa com base no tema meio ambiente.

A princípio a proposta era de que as produções textuais fossem feitas em sala. No entanto, as discussões sobre os temas tomavam a maior parte do horário, assim como as correções e explicações acerca de dúvidas que surgiam durante a discussão. A professora tinha um plano de aula; contudo, as atividades eram flexíveis, às vezes, os próprios alunos guiavam o rumo da aula.

3.6.2 A observação participante

A observação participante pode ser entendida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista, a participação direta e indireta e a introspecção.

De acordo com Flick (2009), a observação participante deve ser entendida sob dois aspectos como um processo: primeiro que o pesquisador deve obter acesso ao campo e às pessoas, e segundo, a observação deve passar também por um processo para se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais da pesquisa.

Segundo Ladeira (2009, p. 47), tal “concepção de pesquisa envolve o pressuposto de que a sociedade é construída a partir do processo interativo de indivíduos e grupos que agem de acordo com os sentidos do seu mundo circundante”. Na observação participante, o pesquisador deve estar inserido no grupo, mas ao mesmo tempo, livre para ver coisas que um observador de dentro não consegue ver.

O observador participante é diferente daquele observador distante que vê seu objeto de pesquisa de uma posição superior de quem detém o conhecimento e que acredita poder observar a realidade sem nela interferir. O observador participante compartilha com o grupo observado não somente a construção do evento social em que estão inseridos, mas também a sua análise.

Por essa razão, ao fim da observação das aulas, convidamos os participantes para se reunirem a fim de discutir aspectos observados e de tratar de aspectos relacionados ao aprendizado de língua escrita.

3.6.3 O grupo focal

Patton (2002, p. 3) afirma que “grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados de 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas”. O pesquisador atua como moderador, todavia não faz muitas interferências, pois sua função é lançar o tema para discussão e controlar para que não haja fugas ao assunto.

De acordo com Krueger (1996, p.22), grupos focais são compostos por pessoas reunidas em um grupo que possui determinadas características e que produz dados qualitativos sobre uma discussão focalizada.

Barbour (2009) ressalta que os grupos focais, assim como todos os métodos qualitativos, apresentam um desempenho muito bom, visto que não produzem apenas resultados, mas proporcionam *insights* dos processos. Neste sentido, aquela autora afirma que: “Os grupos focais proporcionam uma oportunidade de gerar dados que são bons candidatos à análise pela abordagem do interacionismo simbólico que enfatiza a construção ativa do significado.” (BARBOUR, 2009, p. 62).

Os significados são negociados durante a interação do grupo, de modo que divergências surgem e são discutidas ‘em tempo real’. Apesar de haver tópicos orientadores, os rumos da interação vão sendo definidos durante o processo, de modo que questões novas vão surgindo a todo o momento.

Fontana e Frey (1994, p. 364) ressaltam essa e outras vantagens de se utilizar os grupos focais: “[...] os grupos focais possuem as vantagens de não serem dispendiosos, ricos em produção de dados, flexíveis, estimulantes para os entrevistados, cumulativos e elaborativos, pois vão além das respostas individuais.”.

Barbour (2009) ressalta que os dados fornecidos pelos grupos focais são diferentes no que se refere ao conteúdo dos dados gerados por entrevistas individuais. Portanto, ao decidir usar um ou outro método, o pesquisador deve estar ciente dessa distinção.

Em nossa pesquisa, fizemos uso de ambos os métodos. Assim, tem-se a seguir a descrição de como foi feito o grupo focal.

No dia 07 de abril de 2012, sábado pela manhã, a professora agendou com os alunos um simulado para prova oral e parte desse período para realização do grupo focal, porque estava difícil conciliar os horários dos participantes com horário para que fosse realizado o encontro do grupo focal. A professora aproveitou então a aula extra que já havia e nos cedeu parte dela.

As aulas durante a semana já se estendiam além do horário marcado, e os participantes se mostravam cansados para realizar o grupo, o que poderia prejudicar a atividade. Concordamos, então, em realizar o grupo focal no sábado pela manhã. Contudo, no sábado, as atividades da turma se estenderam para além do esperado e terminaram depois do meio dia. Por causa do horário adiantado, preferimos marcar o grupo focal para outro dia.

O dia acordado foi 11 de abril, sugestão da professora, visto que já se tratava da penúltima semana de aula, e essa seria a última aula, antes dos dias de simulado que provavelmente tomariam todo o horário. Concordamos também porque se houvesse a necessidade de novo encontro, ainda haveria tempo hábil.

A professora nos cedeu parte de sua aula para a realização do grupo focal. Nesse dia estavam presentes a professora, a pesquisadora e seis dos colaboradores. Um dos participantes não estava presente porque teve de fazer uma viagem a trabalho.

As questões orientadoras elaboradas para o grupo focal foram as seguintes:

- 1) Você já sabia algo sobre os temas tratados pela maioria dos textos? Caso sim, isso te ajudou no entendimento? De que maneira? Caso não, isso te prejudicou? Como?
- 2) Descreva quais as principais dificuldades enfrentadas na interação com os textos discutidos, relativamente à leitura e à escrita. O que você fez para superá-las?
- 3) Alguma expressão ou palavra que você desconhecia comprometeu seu entendimento do texto? O que você faz quando depara com palavras ou expressões desconhecidas?
- 4) Você achou algum texto confuso? Ou algum texto deixou dúvidas sobre o seu conteúdo ou função? Por quê?
- 5) Além do idioma, você acha que há diferenças entre textos produzidos em português e textos produzidos em espanhol?

O grupo focal teve duração de 20 minutos e todos os colaboradores presentes participaram.

3.6.4 As entrevistas

Segundo Rosa & Arnoldi (2006), as entrevistas podem ser classificadas de acordo com sua estruturação em: estruturada com questões fechadas, formalmente elaboradas e com uma sequência fixa, semiestruturada e livre, sem questões formalizadas.

Laville e Dione (1999) também classificam as entrevistas de maneira semelhante como:

- Entrevista semiestruturada: série de perguntas abertas, sem uma ordem prevista, perguntas de esclarecimento podem ser feitas pelos entrevistados.
- Entrevista parcialmente estruturada: questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, a alteração na ordem em que essas perguntas serão feitas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.
- Entrevista não estruturada: entrevista na qual o entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor.

Em nossa pesquisa fizemos uso de um misto de duas modalidades, deixando a cargo das entrevistadas a inclusão de alguma questão que elas consideravam relevante também tratar. Nesses casos, é preciso estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre o tópico principal e também, para aquilo que ele considera relevante. As questões orientadoras das entrevistas foram as seguintes:

- 1) Quais as principais dificuldades apresentadas por seus alunos estrangeiros no processamento textual (compreensão e produção de textos escritos)?
- 2) Quais elementos se mostram mais problemáticos no texto escrito (gramaticais, lexicais, classes de palavras, expressões, outros)? Por que, em sua opinião, há dificuldades com esses elementos?
- 3) Que estratégias você utiliza para superar as dificuldades que seus alunos apresentam no processamento de textos?

As entrevistas foram feitas com duas professoras, tendo uma delas ministrado o curso, cujas aulas foram observadas para esta pesquisa. Essa professora foi selecionada pela sua experiência em trabalhar com turmas de produção textual e por representar outra visão do evento observado além da visão do pesquisador e dos aprendizes. A outra professora foi selecionada por ter experiência no ensino de português com falantes de espanhol, inclusive no exterior.

3.7 Prospectiva

Escolher adequadamente a metodologia de pesquisa é essencial para o seu bom desenvolvimento, assim como para o alcance de resultados confiáveis. A metodologia envolve aspectos relacionados ao referencial metodológico, ao conjunto de técnicas e métodos, e ao processo reflexivo do pesquisador.

A pesquisa de natureza qualitativa busca responder a questões específicas e se interessa por questões que não podem ser quantificadas. Ela se foca no processo, o qual é tanto, ou mais valorizado, do que o resultado.

O resultado desse tipo de pesquisa é construído de forma reflexiva e de modo que apesar de o pesquisador e o participante de pesquisa não desempenharem funções idênticas no processo de construção da pesquisa, ambos possuem papéis igualmente relevantes. A geração dos dados e a análise desses são resultantes dessa interação, e o retorno dos resultados para os participantes é um compromisso assumido pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa é bastante utilizada nas pesquisas sociais. Assim sendo, é imprescindível que sejam respeitados e seguidos todos os aspectos éticos, desde a submissão do trabalho a um Comitê de ética, a tudo que envolve o respeito e a preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

4 DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Estamos em uma nova era na qual textos confusos, incertos, que exponham múltiplas vozes, críticas culturais e novos trabalhos experimentais, serão cada vez mais comuns. (DENZIN E LINCOLN, 2006 p.15)

4.1 Perspectiva

Este capítulo é composto por quatro itens, os quais trazem os resultados obtidos de acordo com cada instrumento utilizado para a geração de dados. No item um, apresentaremos a análise de nossa experiência durante a observação das aulas no curso preparatório para o Celpe- Brás, quando foram observadas as interações envolvendo a leitura e a discussão de textos de gêneros variados. No item 2, apresentamos a nossa reflexão acerca da discussão promovida durante o grupo focal, no qual os alunos do curso, cujas aulas observamos, compartilharam sua visão acerca do próprio aprendizado apontando as principais dificuldades, comparando o processo de aprender uma L2 em relação à aquisição da língua materna. No item três descrevemos e analisamos as entrevistas feitas com duas professoras com perfis semelhantes em sua formação, porém com experiências distintas no ensino de português para estrangeiros. Nas entrevistas, elas relataram especificamente a experiência com ensino de português para falantes de espanhol.

4.2 A dinâmica das aulas

Em todas as aulas gravadas, a professora realizava a discussão prévia do tema da produção textual do dia para auferir o grau de conhecimento do assunto pelos alunos para levá-los a compartilhar esse conhecimento entre si. Por meio de questões nas quais inseria palavras-chave, ela estimulava o debate, sempre provocando os aprendizes a opinarem, conforme no trecho abaixo:

1. **P1:** Vocês ouviram falar da história do *Facebook* quando começou? O que aconteceu? As primeiras pessoas que usavam o *Facebook*, a divulgação, o vazamento de informações e o controle dessas informações no ambiente de trabalho? Vocês gostariam que isso acontecesse com vocês?

Por meio dos seus questionamentos, a professora abordava o assunto ao mesmo tempo em que o trazia para discussão situando-o na realidade dos aprendizes e promovendo assim a

construção de sentidos, por meio do compartilhamento de conhecimento, opiniões e experiências.

Dessa forma ela construía com os alunos a compreensão do texto, não lhes dando diretamente as respostas nem as informações. Juntos eles formulavam questões que levavam à reflexão acerca do tema abordado. A professora atuava no que Vigotski define *como zona de desenvolvimento proximal*, (cf. p.35) como orientadora em vários momentos da interação. Todavia esse não era papel exclusivamente desempenhado por ela, pois os próprios aprendizes agiam como orientadores uns para os outros, como fica evidente no trecho transcrito.

1. **I:** /.../ mas uma coisa que eu acho um pouco: mais complexa é como é que a informação viaja e pra onde viaja. Por exemplo, se eu envio um e-mail da argentina, esse e-mail passa, vai pra *miami* depois volta pra argentina.
/.../
2. **P:** Ê: primero que: eu nem sabia que: havia um, um cara lá: olhando meus e-mails nos estados unidos.

Nessa discussão, Ivete traz à discussão um problema que considera pior do que a exposição da privacidade no *facebook*, a questão de os EUA controlarem tudo o que transita na rede, inclusive as nossas mensagens pessoais, informação essa que Paulo não tinha, mas devido ao comentário da colega, passa a fazer parte do seu conhecimento, durante interação. Tal informação pode lhe render mais argumentos no momento de fazer a produção textual, pois a colega trouxe algo além do que havia sido apresentado no texto motivador.

Além da questão tópica, essas discussões envolviam questões léxico-gramaticais, as quais foram sendo tratadas pela professora à medida que surgiam dúvidas dos aprendizes. Como podemos verificar no excerto a seguir, em que alunos e professora estavam tratando de transmissão e interceptação de mensagens por satélites.

1. **C:** esse não tem fio
2. **P1:** Fio? Não tem?
3. **I:** Fio.
4. **C:** Fio, isso! Fio, o fio. Não tem fio, sem fio, uhum.
5. **I:** Nós decimos inalâmico.
6. **P1:** A gente também fala inalâmico aqui, mas a gente utiliza mais o sem fio.
Algo sem fio, telefone sem fio, internet sem fio (...)

A discussão do tema em sala de aula faz com que os aprendizes compartilhem conhecimentos e desenvolvam a competência interacional, pois esses fazem uso da língua

numa prática discursiva real visando ao objetivo de apresentar o próprio ponto de vista, de construir argumentos, de fazer relações entre temas efetivamente presentes em seu dia a dia de maneira autêntica.

4.2.1 O léxico e a construção de sentidos

A aprendizagem de uma língua pressupõe conhecer e utilizar o sistema linguístico em todos os níveis. O nível lexical é um dos primeiros níveis a serem apresentados aos aprendizes, visto que os elementos lexicais estabelecem uma relação direta com o mundo físico. Durante nossa experiência de atuação em sala de aula, pudemos perceber que o principal aspecto no aprendizado de uma língua é a aquisição de vocabulário, assim como a prática de seu uso.

O ato de nomear é essencial no processo interativo e, de fato, revela a maneira como determinado grupo de falantes representa o mundo que o cerca. Para que isso seja possível, os interagentes devem compartilhar o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, visto que o mesmo objeto pode ser nomeado de maneira distinta, a depender do contexto em que se insere.

A maioria das questões feitas durante as discussões dos textos, em sala de aula, se refere a aspectos semânticos e lexicais. A relação entre nomeação e cultura é muito estreita, visto que o referente/objeto constitui uma construção cultural, simbólica e social, conforme apresentamos em trecho transcrito a seguir:

E1: Após a leitura da crônica “A vida irrita a arte” em que o autor se refere aos monumentos do Congresso Nacional Brasileiro que representam a Câmara e o Senado como “cuias gigantes de tacacá”, a professora abre a discussão para dúvidas:

1. **P1:** cuias paranaenses gigantes de tacacá para formato da câm[
2. **I:** [que é tacaca?
3. **P1:** que é tacacá gente?
4. **I:** Não sei, professora.
5. **C:** Uma comida típica.
6. **P1:** material, material, tacacá, seria um tipo de material. tá bom? Cuias
7. **I:** tipo o quê? Quase qualquer coisa no mundo pode ser um tipo de material.
8. **P1:** Não, não, qualquer coisa, não=não=não
9. **O:** uma comi:da, é uma comida paraense
10. **P1:** Comida também, mas pode ser também, não sei se é madeira, um tipo de madeira também, tacaca também pode ser comida, mas nesse caso aqui não é comida, né?
11. **O:** é o recipiente.

12. **P1:** que que é cuia?
13. **C:** é um recipiente
14. **P1:** de que formato?
15. **C:** com *fondo*.
16. **P1:** isso, com uma forma curva.

Recipiente, a palavra utilizada pela professora, constitui um termo muito genérico que não especifica a forma, apenas sabemos que serve para se colocar coisas dentro, contudo há uma gama de formas de recipientes e de coisas a ser postas dentro deles.

A cuia é recipiente comum na cultura brasileira, utilizada para diversos fins como tomar água, comer ou guardar alimentos. Então, para compreender o vocábulo cuia, é necessário que tenhamos toda essa informação. É também necessário conhecer o objeto para saber o motivo da comparação com os monumentos do Congresso.

No caso, o referente, a cuia de tacacá, não é algo que se pode traduzir para o espanhol uma vez que o tacacá é uma comida típica do Pará, e o recipiente utilizado para servir esse alimento também é algo cultural específico desse estado. Talvez os aprendizes dessa turma pesquisada até tenham algo semelhante à cuia em sua cultura, mas não especialmente para comer o tacacá.

Nossa formação cultural interfere na representação que fazemos do mundo, a qual constitui a visão que orienta e influencia os sentidos que atribuímos às expressões da língua. Como vemos na linha 10, nem mesmo a professora, que é brasileira, sabia dizer exatamente o que é a cuia de tacacá, o que serve de reforço para entendermos que competência é algo construído, e essa competência não é única para todos os contextos, mesmo um falante nativo pode tê-la em um contexto e em outro não.

Os diversos sentidos de uma mesma palavra também constituem dificuldade para o aprendiz em alguns casos, a mesma palavra pode até mesmo ter sentidos opostos a depender do seu contexto de uso, ou de uma alteração no sufixo, como descreve o exemplo a seguir:

E2: Durante a discussão de um texto, Jorge interrompe o assunto em questão para sanar dúvida sobre os significados da palavra *interesse*.

1. **J:** professora!
2. **P1:** sim
3. **J:** uma pergunta, uma dúvida
4. **P1:** sim, uhum
5. **J:** é: interesse, eu posso ter, por exemplo, interesse pela língua portuguesa, por exemplo?
6. **P1:** com certeza
7. **J:** ah: porque (.)

8. **P1:** você pode estar *interessado* em, *interessado* na língua portuguesa também, mas você pode ter *interesse* pela língua portuguesa ou você pode estar *interessado* na língua portuguesa.
9. **J:** porque eu, eu tinha este conceito, mas procurei no dicionário e falava que era em juro, *cosas así*, capital.
10. **P1:** não interesse, interesses de=de do financeiro também, a gente pode ter interesses, os interesses na economia.
- /.../
11. **J:** *Interessada* é uma pessoa que tem *interesse* né? A definição e juro, e capital, e compra se usa?
12. **P1:** E tem, tem dois intere- quando eu falo assim pra vocês: vocês são alunos *interessados*. Isso é bom ou ruim?
13. **R:** Depende
14. **J:** depende
15. **R:** É bom.
16. **P1:** Não senhor, é bom, você são alunos interessados, quer dizer que vocês têm atenção, querem é, querem sair bem, querem produzir bem ok?
17. **R:** Agora interesseiros?
18. **P1:** ótimo, aí quando eu falo vocês são *interesseiros*, vocês querem algum favor, ok? Geralmente, financeiro. Ah aquela pessoa é *interesseira*, ela quer algum favor alguma vantagem. Ela quer alguma vantagem de você.

Há múltiplas possibilidades de interpretação e associação entre termos, expressões, referentes e sentidos, os quais certamente não corresponderão a uma mesma representação. No caso de *interessado*, *interessante* e *interesseiro* ocorre uma mudança na terminação, ou seja, a alteração no sentido é marcada pelo sufixo, o que revela uma relação direta do aspecto lexical com o morfológico.

Para cada terminação há um significado diferente. Devemos notar que tomando como referência a palavra *interesse* no caso do sufixo *-eiro*, o significado é oposto ao do sufixo *-ante* e ao do sufixo *-ado*, que denotam algo positivo. Contudo, nem sempre o sufixo *-eiro* significa algo negativo. Compreender essa questão exige do aprendiz tanto conhecimento do sistema linguístico quanto do uso da língua.

Determinado referente, mesmo aquele que possui relação direta com o objeto concreto do mundo, pode assumir diferentes sentidos, devendo-se considerar o contexto em que são evocados, pois os termos da língua possuem sentidos conotativos e denotativos, assim como as relações de polissemia e homonímia.

De acordo com a abordagem sociocultural e interacional, os aspectos pragmáticos são construídos colaborativamente na interação. Somente assim é possível fazermos inferências por meio das referências. Considerando que o sentido é construído durante o processo

interacional a partir dos elementos fornecidos pelos interagentes, não podemos deixar de mencionar a questão da intertextualidade. Conforme ilustra o trecho a seguir.

E3: Os alunos estavam discutindo onde e quando seria feito o simulado para o Celpe-Bras e o grupo focal desta pesquisa. Diante da falta de consenso, Ivete, definiu dia e horário, todo aceitaram, mas Roberto fez uma provocação de brincadeira com Ivete.

1. **R:** Você é a líder? você é a líder da turma?
 2. **P1:** Alguém tem que dar o voto de Minerva , não é verdade?
 3. **I:** (.)
 4. **P1:** explica voto de Minerva.
 5. **I:** voto de?
 6. **P1:** voto de Minerva. Aquele, aquela pessoa responsável pra arrematar, pra finalizar a decisão de algo. Isso é do período histórico, ok? do período histórico.
 7. **Todos:** A:h!
 8. **C:** Período histórico da Argentina é Evita Perón, ela (apontando para Ivete)
 9. **I:** É tipo assim!
- ((R))**

A professora se referiu ao voto de minerva, linha 2, crendo que os alunos fossem reconhecer a expressão, contudo os alunos não a entenderam, pois em espanhol o equivalente à referida expressão seria *voto de calidad*. A falta de entendimento se dá não por desconhecerem a história da Grécia e dos deuses gregos, mas porque na cultura daqueles aprendizes tal associação não foi feita, embora eles conheçam e compartilhem com os brasileiros o sentido, não compartilham a expressão.

A intertextualidade no primeiro momento linha 2, no caso de voto de minerva, não foi eficiente, pois os interagentes não conseguiram atribuir sentido a expressão, tanto que houve um momento de silêncio. Somente depois, na linha 6, quando a professora explica o que significa a expressão é que eles compreendem o sentido. Já na linha 8, Caetano usa referência, sem necessitar de mais explicações, a que todos conseguem atribuir sentido e contextualizar ao momento, de modo a inferir sua intenção, o que causa risada a todos.

O processo de referenciação consiste em estabelecer a relação entre elementos do mundo e elementos da língua. Tal processo exige mais do aprendiz do que o mero conhecimento de palavras, pois, para interagir, é necessário que os interagentes compartilhem tanto o conhecimento linguístico quanto o de mundo, visto que o mesmo objeto pode ser nomeado de maneira distinta, a depender do contexto em que se insere, pois a relação entre o mundo e a língua é intermediada por outro conceito: o de sentido.

4.2.2 Gêneros textuais e estrutura do texto

Juntamente com o tema, a professora discutia o gênero textual. Contudo, com menos foco, pois apenas no fim da discussão ela apresentava o gênero a ser produzido e suas características. Por ser curso preparatório para o exame de proficiência em língua portuguesa Celpe-Bras, o ritmo era bastante acelerado, e como os aprendizes não tinham por hábito escrever na língua portuguesa, a professora tinha de suprir o *déficit* dos cursos regulares e ainda dar conta do conteúdo do curso intensivo, o que prejudicou o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

Os alunos constantemente confundiam gênero com tipo textual. Ressaltamos que a maioria dos textos variava quanto ao gênero, mas mantinham o tipo argumentativo, como muitas vezes são os gêneros escolares no ensino de língua materna. No excerto a seguir, a aluna questiona a professora acerca do gênero solicitada em uma das produções textuais,

E3: Durante a devolução das redações, Hebe questionou a correção da professora acerca do gênero solicitado.

1. **H:** Aqui fala, na empre:sas em que você trabalha na área de recursos humanos
2. **P1:** uhum
3. **H:** seu chefe o encargou de organizar
4. **P1:** encarregou
5. **H:** [encarregou
6. **P1:** hum
7. **H:** de organizar
8. **P1:** hum
9. **H:** as cOmemorações do dia do trabalhador
10. **P1:** sim?
11. **H:** com o objetivo de mobilizar
12. **P1:** moBllizar
13. **H:** [moBllizar seus colegas para que partici- para participar dO evento escrebeles uma carta.
14. **P1:** escreve-lhes
15. **H:** escreva-lhes uma carta com base nas informações do vídeo explicando a origem da data
16. **P1:** sim=sim=si
17. **H:** aqui no fala que (.) é uma- é meu trabalho o escritório, /.../ eu trabalho na entidade, yo soy , yo soy
18. **P1:** [yo soy?
19. **H:** eu

20. **P1:** eu sou
21. **H:** eu sou responsable pelo recursos humanos
22. **P1:** [sim
23. **H:** em meu organização, por exemplo
24. **P1:** sim=sim uhum
25. **H:** mas para escriber , escreber para meus colegas.
26. **P1:** uhum
27. **H:** no é informal é uma comunicacion para poder cercala, /.../
28. **P1:** o que eu falei a respeito desse gênero?
29. **H:** Você falou, /.../ informal carta aos colegas
30. **I:** tipo um memo?
31. **H:** é yo *escribi* um memo, *eso aqui*
32. **P1:** não, não é um memo necessariamente, carta aos colegas, o que que eu disse em relação a esse gênero? Ele é semiformal ele transita entre a formalidade e a informalidade, vocês nem vão ser muito informais, porque é pros seus colegas de trabalho, segundo o objetivo aqui é dentro de uma empresa então precisa ser um pouco mais? Fo:rmal ele transita entre o formal e o informal é semiformal, então deve saber que a questão as questões de uso de algumas palavras, questões que estão adequadas ok? Ou inadequadas a esse contexto.

A lógica da aprendiz nos parece clara: se você trabalha numa instituição e pretende se comunicar com seus colegas de trabalho, assumindo esse papel social, o mais adequado seria o uso de documento oficial.

O erro está na proposta da atividade, retirada de um dos exames do Celpe-Bras. Os aprendizes haviam assistido a um vídeo tratando da comemoração do dia do trabalhador e deveriam produzir uma carta semiformal convidando os colegas para participar do evento.

O maior problema, no entanto, é a questão da linguagem, pois esses aprendizes claramente tinham dificuldade em distinguir a linguagem formal de informal, solicitar algo em linguagem semiformal é extramente confuso, o aprendiz nem sabe onde encontrar essa linguagem, tampouco identificá-la.

A professora, na linha 32, afirma que ela transita entre os estilos formal e informal, fala de palavras adequadas e inadequadas. As dúvidas são: quais seriam essas palavras? Onde encontrá-las? Como reconhecê-las? Não que seja errado tratar o semiformal, contudo a forma como foi apresentado, superficialmente, tornou-se um complicador, pois os aprendizes, apesar de estarem oficialmente entre o nível intermediário e o avançado, apresentavam de fato nível ainda muito inicial de proficiência.

Os participantes ainda não haviam tido acesso nem experiência com a língua portuguesa a ponto de identificar as principais diferenças entre os registros formais e

informais. Eles ainda não tinham bem definido o que é formal e o que é informal e a explicação do que era semiformal foi dada muito superficialmente.

Os gêneros textuais constituem textualização das práticas sociais e variam de acordo com o contexto, por exemplo, o objetivo proposto ou o interlocutor, as variações se dão também na forma, no grau de formalidade, no suporte. Contudo, tais distinções podem ser diferentes a depender da cultura, como podemos observar no exemplo seguinte:

E4: A professora estava corrigindo com os aprendizes uma compilação feita das principais inadequações encontradas nas produções textuais produzidas por eles.

1. **P1:** ok, então vocês têm a margem aqui e aqui, aqui vocês têm estabelecido a margem. O:timo! Vocês não vão escrever também antes da margem gente ó. Por exemplo, vocês estão escrevendo e escrevem antes da margem não deixem espaço também, por que esse espaço antes da margem, não, a margem é aqui então vocês só escrevam até aqui, escrevam até aqui. Evitem esse efeito aqui ó, já, já eu vou falar, efeito zigue-zague./.../
2. **H:** só a ver, em português, em Brasil, to:do?
3. **P1:** [em Brasil?
/.../
4. **H:** no Brasil todas as pessoas escrevem sempre:?. assim escrito lado lado?
5. **P1:** sempre não, mas numa prova formal, sim. Sempre não, porque no dia a dia você não vai usar sempre a margem./.../ Na escrita rápida e informal, não vou ter esse problema com margem.
6. **I:** mas em geral? Por exemple um exame Celpe.
7. **P1:** com certeza, com certeza, sempre, prova oficial com certeza, mais do que nunca, mais do que nunca.

A questão das margens dos textos é algo que no Brasil é aprendido na escola no início da alfabetização, assim como a marca de paragrafação e deixar um espaço nas duas laterais da folha, marcada por uma linha imaginária. Ao que nos parece, tal prática não é tão comum entre os falantes de espanhol, pois percebemos que Ivete (linha 7) e Hebe (linhas 2 e 5) se mostraram curiosas com a prática e questionam a professora sobre esse uso.

Durante nossa atuação em sala de aula observamos que nossos alunos falantes nativos de espanhol tinham sempre o mesmo hábito de não fazer paragrafação nem deixar margens. Não estamos afirmando que todos os falantes de espanhol não o fazem, mas ressaltamos ser algo comum no grupo pesquisado.

Como a professora explicou (linha 6), tal formatação também tem contexto para ocorrer, ou seja, em textos formais, em gêneros que circulam em ambientes formais são obrigatórios, mas não há obrigação de escrever um bilhete, por exemplo, nesses moldes. Faz parte da competência interacional, saber distinguir quais são os contextos que exigem ou não esse tipo de formatação.

Em concorrência com o léxico, as questões relacionadas à sintaxe demonstraram ser um dos pontos de maior dificuldade entre os aprendizes. A proximidade entre as duas línguas também nesse aspecto pode ser um problema, por vezes determinada estrutura é formada com palavras idênticas nas duas línguas, porém se organizam de forma completamente diferente na frase, ou possuem sentidos distintos.

E4: O trecho a seguir foi retirado de nossa pesquisa piloto. A professora após ler texto com os alunos pediu que apresentassem suas dúvidas sobre vocabulário.

1. **A1:** Professora, e “todavía”? “Todavía” é espanhol también.
2. **P1:** Todavía”? Onde está “todavía”?
3. **A1:** No terceiro parágrafo.
4. **P1:** 1, 2, 3. Não senhora. “Todavía” pode existir no espanhol. Mas ela existe no português e com outro sentido. “Todavía” tem sentido que? É uma ideia contrária? É uma ideia afirmativa? Que tipo de ideia?
5. **A1:** Que não foi feito, no?
6. **P1:** Isso, é uma ideia contrária. Tem o mesmo sentido de quê?
7. **A1:** Mas então é igual no espanhol. Eu achava que ela não era.
8. **P1:** “Todavía”, no espanhol. Mas, no português ela tem ideia contrária.
9. **A1:** Ah, é contrário.
10. **P1:** “Todavía”, pra vocês, tem ainda. No português é “**mas** não foi feito”. Todavía... Eu fui para o clube, todavía eu não tomei sol, porque estava chovendo. Ideia contrária “mas”.
11. **A2:** É igual que “mas”? Que “ainda”?
12. **P1:** Que(.) não, esse é do espanhol. “Todavía” com sentido de “ainda”. No português é com ideia contrária. Com o sentido do “mas”, do “porém”, do “entretanto”, ok? É com esse sentido. Perceberam, né? Proximidade de línguas muitas vezes representa um motivo pra vocês terem mais aflição. Ah é igual, *tsi tsi*, ((acenando a cabeça de uma lado par ao outro)) não é igual não. Ok? Mais atenção, principalmente vocês que têm interferência do espanhol.

Segundo Saeed (2003), há a distinção entre expressões que podem e que não podem ser referenciadas. Palavras como alguns advérbios, conjunções e preposições pertencem à classe de palavras não referenciáveis, que não possuem um referente concreto no mundo, diferentemente dos nomes que seriam expressões potencialmente referenciáveis. Neste caso, tais palavras, assim como as expressões idiomáticas, apresentam mais dificuldade, pois além do sentido é necessário conhecer também o contexto de uso.

No excerto E4, a palavra ‘todavía’ possui a mesma grafia do espanhol, porém com outro sentido, o que deixa os aprendizes confusos, podendo induzi-los ao erro. O sentido deve ser explicado, e não há como apontar um referente no mundo físico nesse caso. As semelhanças entre as palavras não referenciáveis causam muitas dificuldades para os

aprendizes de português falantes de espanhol. No trecho a seguir, a palavra discutida possui o mesmo sentido em português e em espanhol, diferente do trecho anterior.

E5: Depois de lerem a crônica *A vida irrita a arte* os aprendizes apontaram as palavras, expressões ou trechos que não compreenderam.

1. **J:** afora as cigarras há os passarinhos
2. **P1:** então afora pode ser afora de estar fora Ou afora quer dizer ‘além disso’, ok?
3. **J:** Mas é formal?
4. **P1:** É formal, é formal. Então, ela mistura, vocês percebem que ela mistura linguagem formal com informal.
5. **J:** Mas afora pode ser usado em substituição de além disso?
6. **P1:** Pode ser um outro conectivo, um outro conectivo nas redações de vocês. ok?
7. **J:** a:: bom no espanhol (.)também.
8. **I:** afora então é:
9. **P1:** pode ser, além disso, a gente vai entrar no vocabulário, fora de algo ou, além disso, os dois.

O termo ‘afora’ possui significados semelhantes, mas que variam de acordo com o contexto de uso, podendo ser uma conjunção ou um advérbio, não diferente do que ocorre no espanhol. Apesar de haver sentidos e usos que coincidem, há também aqueles que são totalmente diferentes, o que torna mais delicada a aprendizagem entre línguas semelhantes, pois há uma falsa impressão de facilidade.

O aprendiz pode crer possuir domínio que ainda não possui. Na linguagem oral, em algum momento, as inadequações serão percebidas e apontadas pelos interlocutores, no entanto, na linguagem escrita, a inadequação pode persistir, pois o momento da recepção nesse contexto nem sempre é imediato. Por exemplo, o aprendiz pode ler a palavra em um texto e compreender seu sentido de forma inadequada, prejudicando o entendimento do texto, ou mesmo reproduzir seu uso de forma também inadequada, comprometendo o entendimento do enunciado, como ensina Kleiman (2011, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio [...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Ressaltamos que essa observação de Kleiman não se restringe à leitura, mas a qualquer prática discursiva, visto que a língua integra todas as práticas sociais.

4.3 O grupo focal

Ao refletir sobre as dificuldades em relação à produção de textos escritos em língua portuguesa, o aprendiz tem a oportunidade de refazer o caminho do seu aprendizado e de interpretar o processo de construção de sentidos, podendo reiterá-los e reafirmá-los.

O nível de conhecimento dos temas que serviram de pretexto para as produções textuais não foi apontado pelos participantes da pesquisa com um complicador para o desenvolvimento dos seus textos, devido ao fato de terem sido abordados temas gerais de conhecimento da maioria das pessoas do grupo, como violência nas grandes cidades, mídias sociais, meio ambiente, entre outros, conforme podemos observar no trecho abaixo:

E1 – perguntamos aos participantes se eles tiveram dificuldades com algum dos temas tratados durante o curso.

1. **S:** Acho que a maioria dos temas é: *son* geral e social *enton* ê: *si, si*, temos conhecimento.
2. **Pq:** Algum de vocês foi pesquisar alguma coisa fora?
3. **C:** Não. Eu acho como elas estão di(s)endo, da maioria dos temas tínhamos alguma informação referencial, ainda não sabendo de todo, tínhamos alguma *cosa*. Quando estávamos lendo, sabíamos onde- qual era o assunto, só para poder conhecer mais, tínhamos que ler.

Notemos que assim como os temas são gerais, o conhecimento sobre eles é meramente genérico. Entretanto, para as atividades que foram propostas, esse conhecimento foi o suficiente. O aprendiz pode mostrar competência para escrever um artigo de opinião sobre a violência no mundo, nesse contexto de sala de aula, para esse fim, mas talvez não a tenha para falar do mesmo assunto em outro contexto que exija outro nível de profundidade, ou mesmo outro viés, como o econômico, por exemplo.

Os textos que serviram de base para a discussão em sala e para a produção textual dos aprendizes, além da informação sobre o tema tratado, traziam também palavras novas, as quais eram aproveitadas nas produções textuais dos aprendizes. Mais complicado que o tema, entendemos que tenha sido o vocabulário para tratar deles, pois há uma discrepância entre o nível de conhecimento sobre o assunto e o nível do vocabulário em português que os participantes possuíam:

E1 – indagamos a eles sobre as principais dificuldades que eles encontraram durante o processamento textual.

1. **H:** Eu acho que um problema para transmissão de *el* pensamento mesmo é a ausência de- falta de não termos vocabulário mesmo ou vocabulário a seu nível, quando você fala for a certo nível.
2. **Pq:** uhum

3. **H:** Então isso é frustrante muito, mas eu acho que para descrever e analisar você tem que ler alguma outra coisa ou procurar dicionário, e para *produzir* um texto, com que ela não ela *no=no* não existe, exige?
4. **Pq:** eXIge

Apesar de os textos servirem de apoio trazendo informação e vocabulário para que os aprendizes fizessem suas próprias produções, certamente eles não eram o suficiente, e por vezes os aprendizes copiavam *ipsis literis* o que estava escrito no texto, ou então faziam uma produção com informações circulares sem conseguir desenvolver a discussão. Eles estavam cientes desse problema tanto que o apontaram durante a discussão do grupo focal. Ainda em resposta à questão descrita no exemplo 1, Ivete queixou-se do seguinte:

1. **I:** Eu=eu meu problema, por exemplo, *és* que para escrever em espanhol, eu sou *é*: eu=eu sou complexa e na hora de escrever algo ,em português preciso *acortar* mais as ideias, fato que eu odE:io, porque eu *no-* eu sei que eu não consigo transmitir tudo o que eu estou pensando então eu tenho que eliminar palavras *o*:
 2. **H:** [*o* trocar
 3. **I:** *é* como se tivesse a chance de fazer uma síntese, mudar-se de um jeito *asi* esquisito e (.) aliás só uma coisa a e às vezes eu tenho dificuldade pra a regências, verdade isso é memória que no uso só que /.../
- ((R))

A dificuldade dos alunos com o vocabulário se reflete principalmente na produção dos textos que exigiam uma linguagem formal. Por estarem há pelos menos um ano no país, por já terem feito um curso de português, e por terem contato com os brasileiros, a linguagem oral e informal se caracterizava como algo comum, visto que a utilizavam em seu dia a dia, diferente da escrita formal, como atesta o depoimento a seguir:

1. **C:** Eu posso escrever algumas coisas que seriam simples, *sencilhas*, mas quando um documento *o* texto de certa importância que preciso, por exemplo, aquele , que depois *é* o sujeito, no entendo isso=isso, isso é muito difícil, tenho que procurar, tenho que perguntar inclusive,na embaixada tenho que escrever um documento para um: provedor?.
2. **Pq:** Fornecedor
3. **C:** Fornecedor. Quando *é* algo muito importante tenho que falar com minha secretaria porque ela *é* a pessoa pra me ajudar, porque isso *é* minha dificuldade.

O que diferencia o português que Caetano utiliza no dia a dia com os funcionários brasileiros da embaixada para o português que ele deve utilizar com um fornecedor, um desconhecido, *é* principalmente o grau de formalidade, o que exige consequentemente um vocabulário e uma estrutura diferente da que ele está acostumado a utilizar no dia a dia.

A diferença no *continuum* informal e formal *é* marcada pelas alterações desses aspectos, por mais que os participantes não tenham dito diretamente que o grau de

formalidade é uma dificuldade que eles enfrentam, isso nos parece evidente não só na fala de Caetano, mas também na de outros participantes desta pesquisa.

Conforme atesta o excerto a seguir, quando indagados quais gêneros eles consideravam mais difícil, todos concordaram que era o argumentativo, que exige linguagem mais formal e, como mais fácil, foi apontada a carta para um amigo, na qual predomina a linguagem informal.

E2: Perguntamos a eles qual dos gêneros vistos foi o mais difícil de se produzir, Caetano afirmou que a carta foi idiota e foi reprimido por uma das participantes. Diante disso, assim explicou-se:

1. **C:** no la tarefa, mas no son (.) pra mi fue como que a mais (.) o interessante é que tinha que escrever. Tinha que utilizar algumas orações, alguns *parrafos* foi interessante, mas que sea. Escreveria uma carta desse tipo? no sé. Agora a dificuldade tem a ver com quando tenho que argumentar, por exemplo, aquele de o artigo da *prenta, o prensa, a prensa* que tem que dizer o que está escrito, se você concorda ou não concorda e porque você não concorda. Você tem que ter conhecimento do assunto para puder ter e: alguma *opinion*.

O depoimento de Caetano resume o que percebemos até agora, isto é, textos que exigem mais formalidade tendem a ser vistos como mais difíceis e o conhecimento acerca do assunto tratado pode ser suficiente ou não, a depender do contexto e do objetivo da produção.

A língua espanhola possui uma especificidade em relação a outras línguas, que é a sua proximidade com a língua portuguesa, o que pode ser algo positivo ou negativo, a depender não somente do ponto de vista, mas do aspecto que se tem a considerar. Essa questão também foi tratada no grupo conforme o excerto a seguir:

E3: perguntamos aos aprendizes se a proximidade entre as duas línguas era um problema ou uma vantagem, e se por causa dessas semelhanças as dificuldades seriam as mesmas.

1. **H:** e para nós é a problemática de você as vezes ...compartilhar conosco aqui que el esquema de escritura mesma de espanhol é diferente do português sendo do- duas língua (.)
2. **C:** próximas
3. **H:** Próximas de mesma raiz e el esquema mesmo é diferente.
4. **I:** Para procura:, eu procuro sinônimos
5. **Pq:** Sinônimos?
6. **I:** sim, não é que eu preciso de textos que falem do assunto que a gente vai tratar, e sim preciso sinônimos pra *traducir* o que eu falaria em espanhol pra português porque às vezes é bem diferente.

Enquanto Hebe e Caetano apontam o aspecto organizacional da língua como o mais difícil, Ivete entende que o mais complicado em seu caso é o vocabulário. O primeiro elemento da língua que adquirimos é o vocabulário. O nome das coisas é essencial, pois mesmo que o aprendiz não saiba enunciar determinada sequência de modo gramaticalmente

correto, há grandes chances de o interlocutor inferir o que o falante tenta dizer pelos sentidos contidos e expressos por meio do vocabulário.

Por outro lado, apenas com o vocabulário não é possível ter fluência em uma língua, no máximo, manter uma comunicação rudimentar. O significado das palavras muitas vezes é dado não apenas por seu sentido intrínseco, mas principalmente pelo contexto de uso, o que inclui a sequência das palavras e a forma como são pronunciadas.

Todos concordam, contudo, que as semelhanças entre as línguas, ao invés de uma vantagem, podem ser um desafio a mais, visto que nem tudo é o que parece. Em alguns aspectos, as línguas são idênticas, mas em outros são só semelhantes, e em outros, completamente diferentes. Ainda em resposta à questão apresentada no exemplo 3, Hebe afirma o seguinte:

1. **H:** por exemplo, a compreensão de *los* artigos de *las* perguntas que para os colegas às vezes é chata que pergunte, o repergunte *no?* No porque todo mundo tem o mesmo, temos que porque *el* esquema é diferente, porque a discussão é diferente a *construcción* é diferente e porque *el* ordenamento mesmo de *el* pensamento é diferente.

Hebe aponta tanto aspectos de caráter mais linguístico como ordenamento, esquema e construção, e outros nitidamente sociais e culturais, como discussão e pensamento. Ivete também aponta o conhecimento do ‘esquema da língua’ (que incluem aspectos sintáticos e morfológicos) como uma dificuldade. A mesma participante já havia apontado o vocabulário como sendo um aspecto de dificuldade.

1. **I:** Porque às vezes quando você tem um idioma que é língua materna você tem jeito como escrever, que considera que você escreve de uma forma ou de outra, mas é a língua que *no es* materna você tem que conhecer *el* esquema.

A maioria concordou que o esquema e a pontuação são muito diferentes nas duas línguas. No entanto, Paulo levantou a discussão que algumas vezes o aprendiz não domina alguns recursos da própria língua quando se trata de escrita e, portanto, não é possível saber se a dificuldade existe por ser outra língua, ou pelo próprio processo da escrita.

E4: Sara e Caetano apontaram a vírgula como um dos principais problemas enfrentados na escrita em português, sendo seu uso para eles uma das principais diferenças entre as duas línguas.

1. **P:** Não concordo muito com você, eu acho que se a gente fosse a um curso de produção textual em espanhol, teríamos muitos problemas com a vírgula, se no no coisas dessas.
2. **H:** a vírgula em espanhol é muito complicado, menino, eu falei pra vocês!
3. **P:** em espanhol usamos muito as vírgulas também e:
4. **S:** si
5. **P:** não sei se é diferente el jeito de:
6. **C:** [de usar

7. **P:** de usar a vírgula e acho que também não saberíamos muito bem *usarlas* eu acho, que diferente acho a diferença.
8. **H:** eu falei
9. **P:** da língua espanhola eu também, também.
10. **I:** eu acho que não me lembro *el* uso da *coma* em espanhol já faz muito tempo que estudei *eso* no secundário.

Concordamos com a opinião de Paulo, pois apesar de haver certas especificidades que são dificuldades características do aprendizado de segunda língua como a interferência da língua materna, muitas das dificuldades são as mesmas na língua materna e têm a ver com a modalidade escrita, as dificuldades na produção escrita podem ser transferidas de uma língua para outra, principalmente no que se refere a aspectos de textualidade.

A respeito dessa questão, notamos que Jorge, jovem diplomata, bastante habituado à leitura e à escrita em sua língua materna, era um dos que menos apresentava dificuldades na produção escrita em português, suas redações eram mais bem ‘estruturadas’ e elaboradas, se comparadas às dos colegas.

Além do vocabulário e do esquema, Ivete também apontou outro aspecto de caráter mais pragmático, afirmando ser o uso da ironia e do sarcasmo muito comum em sua cidade. Segundo ela, esses recursos são pouco utilizados entre os brasileiros e, na maioria das vezes, eles são vistos como algo pouco polido e, até mesmo agressivo, como relata Ivete:

1. **I:** e otro no inicio achei que pelo fato de eu não falar português as pessoas não entendiam minhas ironias e, geralmente nel espanhol, na minha cidade, somos muito irônicos sempre si
2. **C:** que?
3. **I:** Depois eu entendi que aliás no português vocês não são tão irônicos quanto a gente então, mas, por exemplo, pra mi é uma grande dificuldade a expressar ironia o sarcasmo, não tenho a veracidade que você precisa na língua /.../

Ivete relatou um evento em que ao ser apresentada a uma brasileira, fez uma ironia, ficando a brasileira chateada e não querendo mais conversar com ela. Ocorreu que Ivete estava em um bar com amigos e ao chegar uma amiga de um de seus amigos, ele as apresentou. Ivete a cumprimentou com uma fala, segundo Ivete, carregada de sotaque. O amigo então acrescentou “ah, ela é argentina” e Ivete disse para a moça em tom de ironia: “Ah, você nem percebeu”, em tom de ironia. Naquele mesmo momento, segundo Ivete, a moça fechou o semblante.

De acordo com Ivete, no momento, ela não havia entendido o motivo, e só mais tarde depois de outros episódios semelhantes, é que ela supôs que suas inimizades com brasileiros eram causadas por seu sarcasmo e ironia. Contudo, Ivete ressalta que o uso comum desses

recursos não é algo que se estende aos falantes de espanhol em geral, ao que parece, trata-se de uma questão geograficamente localizada.

Os participantes, apesar das dificuldades descritas, aprovaram o curso preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras, visto que as dificuldades apontadas, na visão deles, se devem ao nível de exigência do curso, nível que, segundo eles, tiveram problemas em alcançar porque não tinha o hábito de escrever nos cursos que fizeram anteriormente, conforme afirma Ivete:

1. **I:** a gente não tinha muitas correções na escrita, não tínhamos nenhuma referência de como, de quão ruins somos
 2. **J:** escrevendo.
 3. **I:** escrevendo, foi bom para ter uma
 4. **J:** [por isso que eu não escrevo!
- ((R))

Até mesmo em relação à língua materna, a modalidade escrita pode ser um problema, uma vez que é uma habilidade que desenvolvemos com a prática, a qual requer conhecimento sobre o mundo e sobre a língua que vamos adquirindo ao longo de nossas vidas, principalmente quando passamos à educação formal, geralmente na escola onde nos dedicamos ao aprendizado da língua escrita.

A maioria dos participantes afirmou, como já vimos, ter dificuldades com a modalidade escrita na língua materna, pois essa habilidade desenvolvemos à medida que praticamos, e o que faltou a eles, até então nos cursos de português que fizeram foi a prática, semelhante ao que afirma Hebe:

1. **H:** eu acho que nós passamos, no meu caso, passamos de um nível de cursos muito *light*, e do curso demais exigente e organizado, nunca tivemos uma produção escrita deste nível.

A modalidade oral da língua, naturalmente, foi a mais praticada desde que chegaram ao país, e, ainda assim, como pudemos ver nos trechos transcritos, continham inadequações e muitas vezes a linguagem utilizada no texto escrito resultava da transferência dessa linguagem oral. Há, portanto, duas principais causas para as inadequações: as transferências indevidas da língua materna, as fossilizações⁸ e as transferências da modalidade oral da língua portuguesa para o texto escrito.

⁸ Fossilização é um termo proposto por Selinker (1972), que se refere à situação em que o aprendiz tende a conservar itens, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação à língua alvo.

Na maioria das vezes, os participantes, durante as interações orais, não percebiam seus erros, necessitando de alguém que os corrigisse. Geralmente, esse papel era assumido pela professora, mas às vezes eles se corrigiam entre si.

É essencial, no aprendizado de uma língua, que seja dado retorno ao aprendiz sobre o seu processo de aprendizagem, não por meio de uma avaliação no meio e outra ao final do curso, mas das principais dificuldades apresentadas em cada atividade desenvolvida.

Às vezes, o próprio aprendiz não percebe suas inadequações e, quando isso não é revisto, tende a se fossilizar a forma não adequada. Essa é uma das razões pelas quais a interação é essencial para aprendizagem de uma língua, não só a interação que ocorre em sala de aula, mas entre professor e aluno por meio do texto desse aluno, é por meio da sua produção que o aluno vai ‘revelar’ quais são suas dificuldades ao professor.

E5: indagamos aos participantes quais eram as suas expectativas em relação ao curso e se elas foram alcançadas. A resposta de Ivete resume a opinião de todos:

1. **I:** /.../ pra mim, depois de passar o Celpe – Bras, que seria o objetivo um, o segundo objetivo é quando a professora ela corrige os aspectos textuais que são tipo mais compridos, que antes a gente não tinha o *feedback*, e ela faz a correção na hora quase na próxima aula você já tem a correção, dá pra melhorar, antes a gente tinha que ver uma semana, duas, três semanas.

Tal depoimento atesta a importância do retorno ao aluno, pois isso significa que o conhecimento está sendo co-construído, mostra o papel do professor, não como mero avaliador e transmissor, e sim, como facilitador ou mediador do processo de aprendizagem. Isso reflete a motivação dessa pesquisa, para encontrar formas de tornar esse processo mais eficiente. Por vezes, o professor quer ser esse mediador, mas não sabe como fazer, quais recursos ou estratégias utilizar e, por isso, se sente frustrado por ver as dificuldades do aprendiz e não fazer nada além de apontá-las. O aprendiz, por sua vez, se sente desamparado e culpado, o que leva à desmotivação.

Os dados obtidos por meio do grupo focal nos revelam que os aprendizes estão conscientes das suas dificuldades, e que essa consciência pode ser despertada por meio da discussão e das reflexões realizadas em sala de aula.

Não queremos afirmar que todo professor deve fazer um grupo focal com seus alunos, o que estamos defendendo é que faça parte das estratégias de ensino o *feedback* aos alunos. Cada professor pode definir a forma de fazer esse retorno de acordo com as peculiaridades de suas turmas. O importante é que professor e aprendiz reflitam juntos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, pois o aprendiz também é agente do seu aprendizado.

4.4 Sobre as entrevistas

As entrevistas foram realizadas com as professoras após o fim das aulas do curso preparatório. Apesar de haver algumas questões elaboradas, o andamento da entrevista foi dado à medida que as professoras abordavam os temas. Tais entrevistas foram realizadas em locais e dias diferentes com cada professora.

4.4.1 Sobre a entrevista com a professora 1

A professora entrevistada foi quem ministrou as aulas que observamos para esta pesquisa, além desse fato, o que nos motivou a entrevistá-la, foi o fato de ela possuir experiência em preparar e ministrar o curso de produção escrita preparatória para o exame Celpe-Bras. Ela possui graduação em Letras-Português pela Universidade de Brasília (2007). Possui mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (2010), com mais de cinco anos de experiência no ensino de português para estrangeiros.

O principal fator de dificuldade para a aprendizagem da língua portuguesa apontado por essa professora foi a proximidade entre as duas línguas: o espanhol e o português. O aprendiz acostuma-se a falar ‘portunhol’⁹ e, por ser compreendido, não se esforça para corrigir-se, ou mesmo acredita estar falando português, o que ocasiona fossilizações e isso ocorre principalmente na fala. Como percebemos nas análises, a escrita no primeiro momento, é uma transferência da fala, o que afeta também as produções textuais.

Os aprendizes do curso de produção textual, segundo a professora, já deveriam possuir certa proficiência em língua portuguesa, porque já haviam passado por cursos regulares. E por já utilizarem o português escrito em suas atividades de trabalho não tinham dificuldade com alguns gêneros na linguagem formal. As dificuldades apresentadas se referiam principalmente à linguagem informal.

Ao menos era assim que a professora acreditava que deveria ser, mas como vimos, nas análises anteriores, não é o que ocorre na realidade, mesmo porque, como se trata de curso sem pré-requisitos, ter passado pelos cursos regulares não é uma exigência. É muito comum encontrar alunos que frequentaram os cursos regulares, visto que os que ficavam sabendo da existência do curso de produção geralmente eram os alunos que já haviam frequentado o programa antes.

⁹ *sm (portu(guês)+(espa)nhol)* Linguajar em que se misturam a língua portuguesa e a espanhola. (dicionário Michaelis online).

O vocabulário formal, para professora, torna-se uma dificuldade quando se refere a temas muito específicos de determinada área de conhecimento. A professora citou o exemplo de um dos alunos que apresentava muita interferência do espanhol em sua fala. Porém, ele tinha fluência na escrita, pois em suas atividades na embaixada costumava escrever textos em português.

1. P1: montei uma ficha a partir das inadequações deles e falei ah os problemas de acentuação que eles apresentaram, os problemas de de pontuação, os problemas é é sintá-outros problemas que interferem também na sintaxe é com relação a essa a a questão da vírgula separando sujeito e predicado eu comentei com eles é o uso do léxico formal e informal

O aspecto da pontuação também se mostrou bastante problemático, com destaque para o demasiado uso de vírgulas e a construção de parágrafos muito longos, o que prejudicava a compreensão dos textos produzidos pelos aprendizes, uma vez que não ficavam evidentes nessas situações os fechamentos das ideias, tornando as produções incoesas e, conseqüentemente, incoerentes.

Questões estruturais também foram apontadas pela professora, como a falta de uso de margens, ou mesmo quanto ao distanciamento da margem que marca o início do parágrafo. Ela questionou uma aluna que disse ser assim mesmo no espanhol e perguntou a outro aluno para confirmar e ele respondeu que não era assim no espanhol também, mas a questão é que eles eram de países diferentes, ela da Colômbia e ele do Equador.

Em nossa atuação em sala de aula, também percebemos esse problema descrito pela professora, em alunos argentinos, uruguaios, venezuelanos, colombianos, ou seja, em todos os alunos cuja língua materna era o espanhol. Também fora da sala de aula, percebemos em redações de paraguaios. Acreditamos que esse é um aspecto que deve ser mais bem investigado futuramente.

Segundo a professora, outro aspecto que causa dificuldade de compreensão entre os aprendizes são as figuras de linguagem, como a ironia e o sarcasmo. Para ajudar os alunos a superar essas e outras dificuldades, a professora afirmou utilizar em seus cursos diversas estratégias, como o uso de textos de jornais e revistas em sala de aula para que os aprendizes visualizassem o uso efetivo da língua escrita, a correção dos textos apenas apontando os erros sem dar respostas diretamente para que eles refletissem sobre a sua escrita e, posteriormente, a discussão desses problemas em sala de aula com todos.

Outra estratégia bastante interessante que a professora utilizou na turma em que fizemos a observação, e que consideramos efetiva, foi a de entregar aos aprendizes uma lista resultante da compilação dos erros mais comuns encontrados nas produções textuais feitas por eles até então, para fins de discussão em sala.

Tal estratégia é efetiva, pois o aprendiz nem sempre tem consciência das suas inadequações, principalmente por que as línguas em questão são semelhantes, por exemplo, há estruturas que são totalmente diferentes e outras que são exatamente iguais e a tendência do aprendiz, pelo que percebemos, é de considerar que, na dúvida, as estruturas devem ser iguais. Outro ponto positivo dessa estratégia, é que há inadequações que são comuns entre todos os alunos, portanto, a professora poderia trabalhar as dificuldades do grupo.

4.4.2 Sobre a entrevista com a professora 2

A professora entrevistada é formada em português do Brasil como segunda língua e possui experiência de mais de 2 anos no ensino de português para falantes de espanhol. Ela afirma que os falantes de espanhol têm mais facilidade em se comunicar oralmente do que por meio da escrita, obviamente por serem as línguas semelhantes. Por mais que eles falem ‘portunhol’, segundo ela, o interlocutor não tem tanta dificuldade em compreendê-los.

Tal facilidade, segundo a professora, decorre também do fato de os alunos estarem em imersão. Como ela teve experiência em ensinar a língua portuguesa no México, costuma comparar os resultados da aprendizagem dos seus alunos de lá com os daqui. De acordo com ela, quando imerso, o aprendiz se torna menos inseguro e arrisca mais a falar a língua.

Na opinião da professora, os aprendizes que estão em imersão apresentam maior interferência do espanhol na língua escrita. Ela supõe que os aprendizes que não estão em imersão tendem a se preocupar mais com o aspecto formal da língua e com a escrita ‘correta’, de acordo com o que está nos manuais normativos da língua. Os imersos se preocupam mais em se comunicarem e, por serem bem compreendidos em suas interações, tendem a não perceber as suas inadequações em relação à língua.

Ainda de acordo com a professora, a principal dificuldade dos aprendizes em imersão é em relação à linguagem formal e aos aspectos estruturais da língua, como a conjugação verbal. Acerca do vocabulário informal, ela afirma que os aprendizes imersos o adquirem de modo mais fácil e natural, pois interagem e convivem diariamente com os falantes de português.

A professora supõe que as dificuldades estão relacionadas às semelhanças entre o português e o espanhol, sendo que muitas vezes a diferença está em um pequeno detalhe, como uma letra ou um fonema, o qual pode variar de acordo com pronúncia ou mesmo serem omitidos numa interação mais informal.

Segundo a professora, o vocabulário ou é muito diferente ou é igual, portanto, mais fácil de ser assimilado. Contudo, o vocabulário se torna uma dificuldade quando se trata das expressões idiomáticas e fraseologismos, pois para esses casos não há regras formais, sentidos atribuídos às palavras, nesse contexto, são impregnados de sentidos culturalmente construídos.

Em nossa experiência, percebemos que nesses casos a dificuldade é que o aprendiz sempre quer atribuir significado para cada palavra. No entanto, ele tem de entender que é o conjunto que tem um sentido específico.

A professora aponta as questões gramaticais como as mais recorrentes nas inadequações produzidas pelos alunos que estão em imersão, conforme descrito no trecho abaixo:

P2: Essa parte mais de, de gramática, de não tanto na questão lexical porque o vocabulário você vai eles vão adquirindo com o tempo, então num, num, eu não (.) vejo um problema tão grave, mas principalmente na parte de estrutura, nas partes de gramaticais mesmo que eles têm problema.

Como estratégia para lidar com problemas dessa natureza, ela afirma que utiliza a discussão em sala de aula e os exercícios relacionados às estruturas gramaticais contidas no texto discutido, procurando dar bastantes exemplos sempre contextualizados, nunca por meio de frases soltas. Além disso, ao corrigir as redações, ela destaca as inadequações e as discute durante a aula.

A professora ressalta que muitos dos problemas percebidos em sala de aula de língua estrangeira resultam de dificuldades que os aprendizes também possuem na sua língua materna, havendo uma transferência de questões de letramento que não foram resolvidas na própria língua materna.

Essa observação é exemplificada pela professora por meio da sua própria experiência no aprendizado de língua estrangeira. Ela conta que estudou espanhol enquanto cursava o ensino médio e largou por ter dificuldades com o aprendizado da língua. Depois que ingressou na universidade e terminou o curso de Letras-PBSL, voltou a estudar espanhol cursando a graduação em Letras-espanhol e percebeu que muito dos aspectos que não entendia, do que considerava difícil, tinha relação com aquilo que não sabia em português tanto em questões

especificamente gramaticais quanto textuais, as quais foram superadas durante a primeira graduação e assim ela passou a não ter mais problemas no espanhol.

A questão da maturidade para a aprendizagem pode ter sido fator a influenciar na superação das dificuldades em língua espanhola, no sentido do autoconhecimento, pois hoje a professora sabe ‘como aprende’, ou seja, ela desenvolveu estratégias para aprendizagem da língua portuguesa. Não que ela não soubesse português àquela época, mas talvez não tivesse tanta intimidade com a modalidade escrita e o estilo formal da língua.

A experiência dessa professora é algo muito comum aos aprendizes de segunda língua, pois muitas vezes eles não dominam a escrita formal na própria língua materna, e os cursos de línguas tendem a focar o ensino da língua formal. Daí o aprendiz acredita que a língua estrangeira é muito difícil, semelhante ao que ocorre ao falante nativo de português, que afirma ser português difícil.

Entendemos ser necessário aos professores de português e aos aprendizes ter consciência dessas diferenças. Esse é também papel do professor de português como segunda língua: mostrar aos aprendizes que existem essas diferenças que variam de acordo com o contexto, que o aprendiz pode, por exemplo, escrever uma carta para um amigo facilmente e ter dificuldades para escrever uma carta institucional.

4.5 Prospectivas

Percebemos que tanto no depoimento dos aprendizes quanto no das professoras que a questão da formalidade e da informalidade constitui uma das principais dificuldades apresentadas na produção de textos.

A proximidade entre as línguas, português e espanhol, foi apontada ora como característica facilitadora, ora como complicadora pelos aprendizes e pelas professoras. Facilitadora no sentido de que há muitas semelhanças entre significados e estruturas entre as duas línguas. Complicadora porque, algumas vezes, essas semelhanças são enganadoras.

Os aspectos culturais também representam parcela significativa das dificuldades apontadas pelos participantes de pesquisa e se refletem, principalmente, no sentido atribuído às palavras e aos usos de expressões linguísticas.

Identificamos, também, que algumas das dificuldades apresentadas na produção escrita em língua portuguesa são reflexos de dificuldades existentes na produção escrita em língua espanhola, no caso, da língua materna dos aprendizes que participaram de nossa pesquisa.

Durante a observação das aulas e nas entrevistas dadas pelas professoras reconhecemos algumas estratégias que se mostraram eficientes tanto para sanar as dúvidas dos participantes como para auxiliá-los a superar as suas dificuldades. Tais estratégias podem ser resumidas na leitura e na discussão de temas variados para que os aprendizes compartilhem e expandam seus conhecimentos, na contextualização das atividades propostas em sala de aula de modo a relacioná-las à realidade dos aprendizes e na correção dos textos e retorno aos aprendizes de maneira individualizada, focando dificuldades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseamos o desenvolvimento desta pesquisa em nosso processo de construção de sentidos por meio da nossa reflexão constante acerca das atividades observadas em sala de aula e do compartilhamento dessas experiências com os participantes da pesquisa.

A triangulação dos dados foi feita para a nossa análise com base nos dados gerados por meio da nossa observação das aulas, na participação dos aprendizes em grupo focal e nas entrevistas das professoras, assim também como baseada nos teóricos que fundamentaram este estudo.

Buscamos durante a interação em sala de aula, por meio da observação participante, identificar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes de português como segunda língua quanto ao desenvolvimento da competência interacional por meio da produção escrita.

Durante a nossa atuação em sala de aula, percebemos a dificuldade de interação em língua portuguesa por meio da escrita entre os falantes de espanhol e por essa razão voltamos os objetivos desta pesquisa para investigar quais seriam as principais dificuldades desses aprendizes, não só em sua essência, mas a relação dessas dificuldades com os gêneros textuais a serem produzidos. A análise dos dados gerados demonstrou que algumas dessas dificuldades vão além do caráter meramente linguístico.

Desse modo, percebemos que a proximidade entre o espanhol e o português não garante aos falantes nativos de cada língua competência interacional na outra língua. Pelo menos, não na língua escrita, visto que diferentemente da modalidade oral, em que há outros recursos, como os cinésicos, na língua escrita, é necessário que o aprendiz domine recursos linguísticos, os quais, em alguns casos, não domina em sua língua materna.

A proximidade se mostra um problema, pois em alguns casos temos palavras com escrita e pronúncia semelhantes, porém com sentidos distintos, e mesmo com sentidos iguais no registro formal e diferentes no registro informal. A proximidade também pode confundir o aprendiz, no que envolve os usos da língua, pois apesar de termos expressões linguísticas semelhantes ou iguais entre as duas línguas, os usos podem variar, por essas razões, essa proximidade não se mostrou ‘tão próxima assim’ em nossas observações.

A maioria das questões levantadas pelos aprendizes durante as aulas envolviam aspectos semânticos, pois apesar de o espanhol e o português serem línguas que compartilham muitas palavras por conta de sua origem ser a mesma, ambas se originam do latim, e a evolução não modificou tanto as suas formas, os sentidos atribuídos às palavras são impregnados pelo contexto sociocultural. É, justamente, esse contexto o responsável pela

criação de termos novos, como vimos no trecho em que os participantes discutem o significado de ‘cuia de tacacá’.

Assim como no significado e no sentido dos termos da língua, o aspecto sociocultural influencia também na forma como são estruturados os gêneros textuais e no registro que adotamos em cada gênero.

Os gêneros devem ser vistos, segundo Marcuschi (2005, p.19), “[...] na relação com as práticas sociais, com os aspectos cognitivos, com os interesses, com as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” Ou seja, quando uma pessoa aprende a utilizar um determinado gênero textual, também está aprendendo como agir dentro de uma determinada sociedade, pois os gêneros textuais são como ferramentas para se alcançar os objetivos almejados.

Desse modo, percebemos que os gêneros que exigiam dos aprendizes vocabulário mais informal, que estavam mais relacionados à realidade deles, foram justamente aqueles em que eles tiveram melhor desempenho. Durante o grupo focal, os participantes apontaram a carta informal como o gênero mais fácil para produção textual. Eles não apontaram diretamente um gênero mais difícil, mas indicaram o tipo textual argumentativo como o mais complicado.

Entendemos que tal dificuldade com o tipo argumentativo está diretamente relacionada com o estilo formal exigido nesse tipo de texto, o que converge com a afirmação das professoras de que os alunos têm dificuldades com a linguagem formal. Tal afirmação também está em consonância com o que observamos nas aulas e na leitura das produções escritas dos participantes.

Essa questão não se refere, portanto, exclusivamente ao tipo argumentativo, mas a qualquer texto que exija o estilo formal da língua. Considerando que estilo tem a ver com interlocução, um dos elementos que compõem o gênero, entendemos que apesar de os aprendizes não terem apontado um gênero no qual eles tiveram mais dificuldades, eles nos deram uma pista para identificar que gênero são esses, isto é, muito provavelmente todos aqueles que exigem o estilo formal da língua.

Observamos que nos temas sobre os quais o aprendiz tinha menos conhecimento, era comum a cópia ou a paráfrase de trechos do texto base que servia de estímulo para a produção dos aprendizes, pois faltava ao aprendiz vocabulário relacionado a esse tema e conhecimento acerca de estruturas mais formais exigidas em textos argumentativos.

Essa dificuldade com o registro formal também foi apontada pelas professoras, inclusive pela P2, ao comparar o desempenho dos alunos em imersão e os não em imersão. Sendo que estes apresentavam mais facilidade com o registro formal, uma vez que tinham

mais contato com esse registro por seu acesso à língua ser na maioria das vezes por meio da escrita, do que aqueles que tinham mais contato com o registro informal, pelo uso da linguagem oral nas atividades do dia a dia.

Na tentativa de suprir essa carência, a professora utilizava uma estratégia, eficaz na maioria das vezes, que era a de discutir com a turma os temas propostos por meio do texto motivador, antes de fazer as produções. O mesmo recurso também foi descrito pela professora 2 durante a entrevista como algo que a ajudava a melhorar a produção dos seus alunos por trazer informações e ampliar o vocabulário.

Entendemos que o objetivo era compartilhar conhecimentos com os aprendizes e estimulá-los a compartilhar os conhecimentos que cada um possuía sobre o tema, para expandir, desse modo, o conhecimento de todos. Assim, os aprendizes poderiam criar ou mesmo expandir o que van Dijk denomina ‘modelo mental, que seria a representação subjetiva da pessoa sobre determinado evento concreto.

Trabalhar com os alunos o conhecimento de mundo é uma estratégia imprescindível, contudo não suficiente na expressão de outra língua, como revela o depoimento da participante Ivete, que afirma que em português não conseguia se expressar de maneira tão complexa como em espanhol, sua língua materna, que para escrever em português, tinha de simplificar seu pensamento, não lhe faltava conhecimento do tema proposto, mas sobre a estrutura e o vocabulário.

A “estrutura da língua” e o “esquema da língua” foram apontados pelas professoras e pelos aprendizes como uma dificuldade, ambos os termos se referem a aspectos sintáticos e morfológicos. As professoras citaram exemplos, como o plural, o gênero e a colocação de pronomes como os mais problemáticos. Durante as observações percebemos que os aprendizes tinham dificuldade com a sintaxe da língua portuguesa. O grupo focal apontou o vocabulário formal e a sintaxe como os aspectos mais difíceis para a aprendizagem da língua portuguesa.

As dificuldades mais frequentes, que identificamos ao analisar os dados gerados durante o grupo focal, as entrevistas e as nossas observações, foram as seguintes descritas:

- a) O léxico, o qual apesar de possuir semelhanças com espanhol, quando se trata de linguagem formal ou com características regionais, constitui um problema para os aprendizes.

- b) A sintaxe também foi apontada e identificada como uma dificuldade, em aspectos, por exemplo, como colocações pronominais e uso de articuladores textuais.
- c) As estruturas e os usos referentes à modalidade formal da língua.
- d) A pouca familiaridade com determinados temas que exigem conhecimentos mais específicos.

Em razão disso, a estratégia principal que apontamos é a de que o professor construa as aulas com os aprendizes, que o diagnóstico das dificuldades apresentadas ao longo do curso seja um guia para ajustar sua metodologia de trabalho.

Com base nas dificuldades gerais apresentadas, propomos o seguinte conjunto de estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula:

- a) Leitura e discussão de temas variados para que os aprendizes compartilhem e ampliem seus conhecimentos.
- b) Tratamento dos registros formal e informal com exemplos de formas de contextos de uso e vocabulário característico de cada um.
- c) Produção de texto de forma contextualizada com a realidade e os objetivos do aprendiz.
- d) Correção dos textos e retorno aos aprendizes de maneira individualizada, focando dificuldades específicas.

Seja qual for a estratégia utilizada pelo professor, ela deve compreender os seguintes aspectos de modo equilibrado: conhecimento de mundo/tema, estrutura da língua e vocabulário. Ressaltamos que esses não devem ser considerados de forma isolada, pois um serve de base para o outro, de nada adianta, por exemplo, ter um vasto vocabulário, se o aprendiz não conhecer seus usos determinados por aspectos socioculturais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1995). **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus.
- ANTUNES, I. (2010). **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AUSTIN, J. L. (1965). **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. (2003). **A habilidade comunicativa de linguagem**. *Linguagem & Ensino*, 6: 77-128.
- BAILEY, B. (2008). **Interactional sociolinguistic**. Selected Works Of Benjamin Bailey. Amherst: University of Massachusetts.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. (2006). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec.
- BARBOUR, R. (2009). **Grupos focais**. Porto Alegre: ARTMED.
- BARROS, D.L.P de. (2000). **Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias**. In: PRETTI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas.
- BAZERMAN, C. (2005). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. de Angela Paiva Dionísio e Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- BATENSON, **Uma teoria sobre brincadeira e fantasia**. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. **Needham Heights, MA**: Allin & Bacon.

BONINI, A. (2002). **Gênero textual como estrutura cognitiva**. In: _____. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva de identidade dos textos**. Florianópolis: Insular.

BRAIT, Beth. (1997). **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: _____. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: Unicamp.

BRONCKART, J. P. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2. ed. Trad de. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC.

BRUNER, J. S. (2006). **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Ph Editora.

CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1. Oxford University Press.

CELANI, M. A. A. (2005). **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, RS, n. 8, p. 101- 122.

CELCE-MURCIA. (2007). **Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching**. In: SOLER, A.; JORDÁ, M. P. Sanfont (Eds.). *Intercultural Language Learning*, p. 41-47.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2006). **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____.; _____. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

DURANTI, A.; GOODWIN, C. (1992). Rethinking context: an Introduction. In: _____.; _____. **Rethinking context: language as interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge Press,

ECO, H. (1984). **Conceito de texto**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. (2002). **“O quando” de um contexto: questões de métodos na análise da competência social**. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.215-234

FERREIRA, S. A.; DIAS, M. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, 9, p. 439-448, Set./Dez. 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONTANA, A.; FREY, J. H. (2009) **Interviewing**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

GARFINKEL, H. (1967). **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

GIBBS, G. (2009). **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed.

GOFFMAN, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.

_____. (2002) **Footing**. In: RIBEIRO, B. T. ; GARCEZ, P. M. (Coord.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Loyola.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. (1992). **Rethinking context: an introduction**. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.). *Rethinking context: language as interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge Press.

GRICE, H. P. (1975). *Logic and conversation*. In: Cole, Peter, and J. L. Morgan (editors). 1975. **Syntax and semantics: Speech acts**. Volume 3. New York: Academic.

GRUYTER, W. (2004). **Sociolinguistic: an International Handbook of the Science**. 2. ed. V. I. Berlin and New York.

GUMPERZ, J. J. (1984). **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge Univ Press, 225 p

_____. (2002). *Convenções de contextualização*. RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE.

_____. (2003). **Interactional Sociolinguistic: a personal perspective**. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN D.; HAMILTON, H. E. (Eds.). *Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publish.

HALL, J. K.; DOEHLER, S. P. (2010). **L2 interactional competence and development**.

HANKS, W. F. (2008). **Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir Bourdie e Bakhtin**. São Paulo: Cortez.

HYMES, D. (1972a). **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistic*. England: Penguin Books,.

_____. (1972b.). Model of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Eds.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. Holt, Rinehart and Winston.

JOHNSON, M. (2004). **A philosophy of second language acquisition**. London: Yale University Press.

KLEIMAN, A. (2011). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14 ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

KOCH, I. G. V. (1999). Contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. **Revista do GELNE**, a. 1, n. 1, p. 16-20.

_____.(2001). **Linguística Textual: Quo Vadis?**. DELTA vol.17 special issue São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300002>. Acesso em 04/02/2013.

_____.(2009). **Desvendando o segredo do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez.

KRUEGER, R. A.(1996). **Focus groups: a practical guide for applied research**. London: Sage Publication.

LADEIRA, W. T. (2009). **Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em Sociolinguística Interacional**. Revista de Ciências Humanas, n. 7, p. 43-56, Jan./Jun..

LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999). **A construção do saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG

LÜDKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MARCUSCHI, L. (1997). **A Oralidade e escrita**. Revista Signótica, n. 9, p. 119-145.

_____. (2002). **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2005). **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2007). **Cognição, língua e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2009). **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Ed. especial. Recife: Ed. UFPE.

MORATO, E. M. (2004). “Interacionismo”. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: Fundamentos Epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez.

_____. (2008a). Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editoria.

_____. (2008b) O estatuto sociocognitivo do contexto na orientação argumentativa as práticas referenciais. **Investigações**, v. 21, n. 2, p. 81-95.

_____. (2010). A noção frame no contexto neurolinguístico. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, 93-113.

MOURA, H. M. M. (2006). **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. Florianópolis: Editora Insular.

OLIVEIRA, M. R. (2009). A inferência de intenções na interação do autor leitor. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, K. S. **Um linguísta, orientações diversas**. V. I. Recife: Editora Universitária UFPE.

PATTON, M. Q. (2002). **Qualitative evaluation and research methods**. 2ª. ed. Califórnia: Sage Publication.

PEDROSA, C. E. (2009). Leitura e reprodução de textos: informações objetivas e criatividade. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, K. S. **Um linguísta, orientações diversas**. V. I. São Paulo: Editora Universitária UFPE.

PRESTON, D. R. (1996). **Sociolinguistics and second language acquisition**. Oxford and New York: Blackwell.

RAMOS, A. A. L. (2007). **Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPEBRAS**. 221 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília. Brasília.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). (2002). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Loyola.

ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. (2006). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autentica.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: J.N. S., ed., **Studies in the organization of conversational interaction**. New York: Academic Press: 7-55.

SAEED, J. I. (2003). **Semantics**. 2nd. Oxford: Blackwell Publishing.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. (2012). **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.(2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

SPERBER, D.; WILSON, D.; (2005). **Teoria da Relevância**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v.5. n.esp. p. 221-268.

STERN, H. H. (2003). **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press.

TANNEN, D. (1993). **Framing in discourse**. New York and Orford: Oxford University Press.

UHRY, R. (2010).**Estratégias de comunicação interativa: competências de comunicação em língua portuguesa**. Curitiba: Editora UFPR.

URBANO, H.(2000). A linguagem falada e escrita de Helena Silveira In: PRETTI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas.

WENGER, E. (2006). **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge and New York : Cambridge University Press, s. d. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

VAN DIJK, T. A.(2011). **Cognição, discurso e interação**. Org. e apres. de Ingedore V. Koch. São Paulo: Contexto.

_____(2012).**Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto.

VIGOTSKI, L. S. (2007).**A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

YOUNG, R. F. (1997). **Learning to Talk the Talk and Walk the Walk: The Acquisition of Interactional Competence in Different Subject Specialization**. Scientific Literature Digital Library and Search Engine.

_____.(2000).**Interactional Competence: challenges for validity**. March 11. University of Wisconsin-Madison. Paper presented at join a symposium on “Interdisciplinary Interfaces with languages Testing”. 2000.

_____. (2008). **Language and interaction: an advance resource book**. London & New York: Routledge.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Ensino de segunda língua: uma contribuição para o desenvolvimento da competência interacional na escrita*, sua participação é voluntária, não obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Não há riscos envolvidos para os participantes da pesquisa, o principal benefício da sua participação é contribuição para identificação das principais dificuldades de aprendizes de português como segunda língua no processamento textual e para que se possa propor estratégias para superá-las.

O objetivo desta pesquisa é a indicação de estratégias, a partir de diagnóstico das dificuldades no grupo de pesquisa, para que o aprendiz de português como segunda língua desenvolva sua capacidade de interagir com textos escritos na língua alvo. Durante a geração de dados, serão utilizadas gravações em áudio das interações em sala de aula, que serão convertidas em arquivos MP3 e serão recolhidas cópias dos textos escritos produzidos pelos alunos.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a sua identificação (seu nome será trocado na pesquisa). Sua identidade não será divulgada sob qualquer hipótese. A pesquisa é revisada eticamente pelo Comitê de ética em pesquisa da UnB (cep_ih@unb.br).

Você receberá uma cópia deste termo e será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Vanessa Oliveira Tavares
(61) 9215- 4421
vanolta@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa (ou responsável)