



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS –  
LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

**ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**Jhessyka de Bessa Cotrim**

**Brasília/DF  
2017**



**JHESSYKA DE BESSA COTRIM**

**ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO  
CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Linguística**, área de concentração Linguagem e Sociedade.

**Orientadora: Professora Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos**

Brasília/DF  
2017



**JHESSYKA DE BESSA COTRIM**

**ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO  
CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos (Orientador/Presidente)  
(LIP/PPGL/UnB)**

---

**Professor Doutor Virgílio Pereira de Almeida (Membro externo)  
(LET /UnB)**

---

**Professora Doutora Cibele Brandão de Oliveira Borges (Membro interno)  
(LIP/PPGL/UnB)**

---

**Professor Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (Membro Suplente)  
(LIP/PPGL/UnB)**

**Brasília, 16 de Outubro de 2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dC845e de Bessa Cotrim, Jhessyka  
ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL /  
Jhessyka de Bessa Cotrim; orientador Ana Adelina Lôpo  
Ramos. -- Brasília, 2017.  
135 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional.  
2. Referenciação. 3. Letramentos. I. Adelina Lôpo Ramos, Ana  
, orient. II. Título.

À minha mãe, ao meu irmão e ao Ricardo.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor incondicional.

À minha mãe, Simone, pelo apoio e amor sem fim. Sem você não estaria realizando o sonho de me tornar Mestre em Linguística.

À professora Ana Adelina, orientadora acadêmica que me cativou, a partir dos estudos da Linguística Textual, e incentivou-me a ter entusiasmo pelo trabalho com o texto e suas inúmeras possibilidades. A senhora teve papel fundamental na realização deste trabalho.

À professora Rosineide Magalhães, que sempre demonstrou disponibilidade para atender às minhas dúvidas durante as disciplinas que cursei na pós-graduação.

À professora Cibele Brandão, por apresentar-me as possibilidades da Sociolinguística Interacional de maneira tão profissional e encantadora.

Aos colegas da pós-graduação, que me acompanharam pelas disciplinas e tornaram-se grandes amigos.

Ao Ricardo, meu amor e meu companheiro de vida. O seu amor foi fundamental para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

Aos professores, Rodrigo, Cibele e Virgílio, por aceitarem o convite para compor a minha banca de defesa de mestrado.

Ao professor Rodrigo Albuquerque, dedico um agradecimento especial. Muito obrigada por seus direcionamentos e sua humanidade. Percebi, em nossos momentos de interação, que o professor de verdade é aquele que nos apresenta os nossos erros e não apenas diz: faça! É, também, aquele que diz: vamos, eu te ajudo, porque acredito em seu trabalho e no que você é capaz. A sua humanidade e sua verdade cativaram-me e fizeram-me crescer nos âmbitos pessoal e acadêmico. Muito obrigada!

Aos colaboradores da pesquisa, pois, sem eles, não teria conseguido concluir este trabalho.

À Universidade de Brasília, por me receber desde a graduação até o mestrado.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística, por me receber como aluna e por atender com tanta eficiência a todas as demandas que surgiram ao longo do curso.

Aos funcionários do PPGL, pela prestatividade e pela cordialidade com os alunos.



*Ninguém é capaz de escrever bem, se  
não sabe bem o que vai escrever  
(CÂMARA JR, 1988, p. 58).*



## RESUMO

Nesta dissertação investigo, nas produções escritas de aprendizes de português brasileiro como língua adicional, o uso de estratégias de referenciação como forma de revelar o nível de letramento escrito desses aprendizes. Este trabalho insere-se no campo da Linguística Textual, com interface em aspectos da sociocognição, por considerar o sujeito como um ser situado socialmente que participa das práticas sociais e, ao mesmo tempo, utilizar-se de práticas letradas para expressar a realidade. Os trabalhos de Mondada e Dubois (2003), de Koch (2010, 2012, 2015), de Marcuschi (1983) e de Cavalcante (2012) constituem o aporte teórico que me possibilita realizar incursões no campo da Linguística Textual, sobretudo, nos processos de referenciação. Aproprio-me das contribuições de Street (2014), de Soares (2014), de Rojo (2009, 2013) e de Kleiman (2008), porque apresentam discussões concernentes ao campo de estudo sobre letramentos, no qual a leitura e a produção textual são entendidas como práticas sociais. Utilizo o conceito de contexto por meio das discussões promovidas nas obras de Van Dijk (2012) e de Gumperz (1982), cujo o diálogo entre as visões sociocognitivista e antropológica constituem fundamento adequado ao nosso aporte teórico. O caminho metodológico traçado fundamenta-se na pesquisa de base qualitativa, no viés da análise documental, pois essa conduta metodológica permite ao pesquisador uma análise reflexiva e interpretativa dos dados. O *corpus* deste estudo é composto por atividades de produção escrita, realizadas por colaboradores falantes de outras línguas que foram apresentados ao português brasileiro como língua adicional. Os resultados apontam na direção de que a referenciação concorre para a inserção dos colaboradores no campo do letramento ideológico, porque oferece subsídios para que eles possam construir e reconstruir suas visões e suas posições ideologicamente marcadas por meio da introdução, retomada e desfocalização de objetos de discurso.

**Palavras-chave:** Referenciação. Letramentos. Ensino de português brasileiro como língua adicional.



## ABSTRACT

In this thesis, I investigate, in the written productions of Brazilian Portuguese as Additional language apprentices, the usage of referral strategies as a way to reveal these apprentices' level of writing literacy skills. This essay is inserted in the Textual Linguistics field, with interface in aspects of the social cognition, due to the fact that an individual is considered as a socially located being, who participates in social practices and, at the same time, uses literate practices to express reality. The works of Mondada and Dubois (2003), Koch (2010, 2012, 2015), Marcuschi (1983), and Cavalcante (2012) are the theoretical support used to explore the Textual Linguistics field, moreover, in the Referencing Processes. I also take the contributions from Street (2014), Soares (2014), Rojo (2009, 2013), and Kleiman (2008) because they present discussions concerning studies in the Literacy Field, in which reading and textual production are understood as social practices. I also use the concept of context through discussions available in the works of Van Dijk (2012) and Gumperz (1982a), respectively. The methodology is based on qualitative research focusing on documentary analysis, because this method allows the researcher to have a reflective and interpretative analysis of the data. The *corpus* of this study covers written production activities, made by collaborators who are speakers of other languages and who were exposed to Brazilian Portuguese as Additional Language. The results point towards Referencing being a determining process for the collaborators' insertion into ideological literacy, because it offers subsides for them to be able to build and rebuild their visions and positions ideologically marked through the introduction, retaking, and defocusing of speech objects.

**Key-words:** Referencing. Literacy. Teaching of Brazilian Portuguese as Additional Language.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1- Atividade 1 (Primeira parte)</b> .....	62
<b>Figura 2- Atividade 1 (Segunda parte)</b> .....	63
<b>Figura 3 - Atividade 2 (Texto)</b> .....	64
<b>Figura 4- Atividade 2 (Primeira parte)</b> .....	65
<b>Figura 5 - Atividade 2 (Segunda parte)</b> .....	66
<b>Figura 6- Atividade 2 (Produção de texto)</b> .....	67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1- Fases da pesquisa qualitativa .....</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 2- Análise documental .....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 3 - Critérios analíticos.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4 - Colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>69</b>

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	19
CAPÍTULO 1 .....	23
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELACIONANDO CONCEITOS.....	23
1.0 Abrindo o capítulo .....	23
1.1 DA FRASE AO TEXTO: O PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	24
1.2 DO GÊNERO AOS GÊNEROS: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL .....	27
1.3 DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: O DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM OS TEXTOS.....	30
1.4 DAS LETRAS AOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA .....	33
1.5 DAS PERSPECTIVAS DO CONTEXTO: O COGNITIVO, O SOCIAL E O CULTURAL .....	40
1.6 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO .....	43
1.7 Fechando o capítulo.....	50
CAPÍTULO 2 .....	53
CAMINHO METODOLÓGICO: RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO E NÍVEIS DE LETRAMENTO .....	53
2.0 Abrindo o capítulo .....	53
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	53
2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL .....	56
2.3 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	58
2.4 AS ATIVIDADES PROPOSTAS .....	60
2.5 OS COLABORADORES DA PESQUISA .....	68
2.6 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	69
2.7 A NEGOCIAÇÃO COM OS COLABORADORES.....	70
2.8 A GERAÇÃO DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	71
2.9 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	72
2.10 Fechando o capítulo.....	73
CAPÍTULO 3 .....	74

ANÁLISE DOS DADOS: PRODUÇÕES TEXTUAIS EM FOCO.....	74
3.0 Abrindo o capítulo.....	74
3.1 A COMPREENSÃO COMO ANTECESSORA DA PRODUÇÃO .....	74
3.2 ANÁLISES: PRIMEIRA PARTE .....	75
3.3 ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO MEIOS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS... 81	
3.4 ANÁLISES: SEGUNDA PARTE.....	82
3.5 Fechando o capítulo .....	96
CAPÍTULO 4.....	98
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS .....	98
4.0 Abrindo o capítulo.....	98
4.1 REFERENCIAÇÃO E LETRAMENTOS: OS PROCESSOS QUE EVIDENCIARAM O NÍVEL DE LETRAMENTO DOS APRENDIZES DE PBLA .....	98
4.2 SUGESTÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	104
4.3 Fechando o capítulo .....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A referenciação é um campo de estudos desenvolvido pela Linguística Textual, a qual se baseia na concepção de que os sujeitos constroem, por meio das práticas discursivas, cognitivas e culturalmente situadas, versões públicas do mundo, de modo que esses sujeitos compreendam o mundo e transformem-se a partir dos contextos. (MONDADA e DUBOIS, 2003).

Acredito que o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) pode basear-se em análises textuais que levem em consideração não apenas a aprendizagem de estruturas, mas também o modo como os aprendizes fazem relação entre o texto e o contexto de produção, dessa forma associando o contexto e as práticas de letramento ao desenvolvimento das competências necessárias para a aprendizagem de uma nova língua.

Por isso, proponho com esta pesquisa estabelecer uma relação entre a teoria dos Letramentos, proposta por Street (2009), Rojo (2009), Kleiman (2008) e Soares (2014); e os estudos de referenciação, nas perspectivas de Cavalcante (2012), de Mondada e Dubois (2003) e de Koch (2005, 2010, 2015). Essas teorias alinham-se à medida que utilizam três pilares comuns (as práticas sociais, o texto e o sujeito), de modo a pressupor que o manejo de estratégias de referenciação tem relação direta com atividades sociais de leitura e de escrita.

A escrita é uma das formas que os sujeitos têm para expressar suas visões de mundo e seus desejos, e para manter relações nas comunidades de prática nas quais estão inseridos. Nesse sentido, incluem-se as comunidades digitais como redes sociais, aplicativos de troca de mensagens, *e-mails* etc.

A teoria do contexto nos direciona para os aspectos sociocognitivos da construção de situações reais vivenciadas pelos sujeitos, pois entendo que há relação entre a produção escrita, realizada pelos aprendizes, e os contextos em que ela é produzida, haja vista que cada contexto requer uma ação linguística adequada.

O interesse por abordar o tema proposto surgiu da minha experiência como professora de português em embaixadas de Brasília. Durante minha prática pedagógica observei que os aprendizes interessavam-se pela produção escrita e, por muitas vezes, ela não era abordada pelo livro didático adotado nas aulas, *Novo Avenida Brasil 2*. Diante desse quadro, busquei alternativas que pudessem atender às necessidades dos aprendizes. Por isso, selecionei alguns

textos jornalísticos para discutirmos durante as aulas e, a partir deles, propus produções de texto.

Percebo que a necessidade dos aprendizes de produzir textos está relacionada ao prestígio que a modalidade escrita tem em nossa sociedade, uma vez que, ao dela apropriar-se os aprendizes sentem-se inseridos em uma gama de práticas sociais mais ampla, o que lhes possibilita uma autonomia, principalmente, no contexto de imersão.

Diante desse cenário, os professores podem preparar-se de diversas maneiras para atender à demanda dos aprendizes. Podem utilizar parâmetros para a proposição e o desenvolvimento de atividades que envolvam a escrita e a reescrita pois, ao fazer um planejamento, o profissional poderá beneficiar a si mesmo e, ao mesmo tempo, beneficiar os aprendizes, já que a partir das constatações realizadas durante as aulas e das edições dos textos podem surgir *insights* que promovam práticas de letramento.

Esta pesquisa, situada preponderantemente no campo da Linguística Textual, em interface com a Sociocognição, objetiva investigar como as estratégias de referenciação em produções de textos revelam o nível de letramento de aprendizes de português brasileiro como língua adicional.

Em relação aos objetivos específicos, apresento os seguintes:

- I. avaliar se as questões de compreensão leitora tornam evidentes o uso de estratégias de referenciação, com vistas ao posterior emprego na produção dos textos;
- II. investigar que recursos linguístico-discursivos promovem o processo de referenciação;
- III. analisar como as estratégias de referenciação revelam o tipo de letramento (autônomo e ideológico) dos aprendizes de português brasileiro como língua adicional - LA; e
- IV. sugerir condutas pedagógicas que possam orientar professores de PBLA no que tange às estratégias de referenciação, a fim de colaborar com o desenvolvimento de atividades pedagógicas de produção escrita.

Nesta dissertação, adoto a pesquisa qualitativa como metodologia, porque ela considera as reflexões dos pesquisadores acerca de suas pesquisas e as perspectivas dos participantes, tendo a análise documental como uma técnica que propicia a interpretação das produções escritas nos contextos em que foram produzidas.

Os dados são gerados a partir da realização de aulas individuais e de atividades didáticas sobre o tema imigração, as quais foram respondidas por aprendizes de português brasileiro como língua adicional. O *corpus* da pesquisa é constituído pela análise das respostas à atividade de compreensão leitora e pelas produções de textos realizadas pelos colaboradores deste estudo.

Para atender aos objetivos propostos, apresento as questões de pesquisa que conduzirão esta dissertação:

- I. De que forma as questões de compreensão leitora manifestam o uso de estratégias de referenciação?
- II. Que recursos linguístico-discursivos fomentam o processo de referenciação nas produções de textos dos colaboradores?
- III. Como as estratégias de referenciação podem evidenciar o tipo de letramento (autônomo e ideológico) dos aprendizes de português brasileiro como LA?
- IV. De que modo as condutas pedagógicas sugeridas podem orientar professores de PBLA a desenvolverem atividades de produção escrita utilizando estratégias de referenciação?

Este trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda as interfaces entre os conceitos da Linguística Textual, os Letramentos e a Referenciação, tendo em vista que eles apresentam aspectos que coadunam para o desenvolvimento de sujeitos que produzem textos em práticas sociais contextualmente situadas. As perspectivas sociocognitiva e antropológica da teoria de contexto selecionadas para este estudo complementam o quadro teórico de modo a situar a complexidade das ações linguístico-discursivas desenvolvidas pelos colaboradores em suas produções escritas.

O segundo capítulo é destinado às contribuições de ordem metodológica; à pesquisa qualitativa e à análise documental; à exposição do contexto de pesquisa e dos colaboradores; à descrição dos critérios utilizados na análise dos textos; e à explicação de como foi realizada a geração de dados e os procedimentos adotados na pesquisa.

O terceiro capítulo constitui um diálogo entre a teoria dos Letramentos e a teoria da Referenciação para análise do *corpus*, provenientes das atividades pedagógicas realizadas pelos aprendizes de português brasileiro como língua adicional. Os critérios utilizados para análise foram selecionados de acordo com as contribuições de Cavalcante (2012), que propõe que a

referenciação nos textos seja analisada sob a ótica de duas grandes áreas: as anáforas e os dêiticos. Por isso, elegi as anáforas diretas, as anáforas indiretas, e os dêiticos pessoais, espaciais e temporais para comporem as categorias de análise, visto que elas são capazes de revelar os processos sociocognitivos realizados pelos aprendizes, a fim de que haja a construção do sentido no texto por meio de objetos de discurso. Seguindo as contribuições de Koch (2016), acrescentarei os elementos encapsuladores aos critérios de análise desta pesquisa, porque entendo que eles se constituem como estratégia reveladora das habilidades referenciais dos colaboradores da pesquisa.

O quarto capítulo analisa os resultados obtidos no capítulo três e propõe sugestões de condutas pedagógicas, as quais poderão auxiliar os professores PBLA a selecionar atividades que abordem os processos de referenciação para as suas aulas e, a partir disso, possam propor atividades de produção de texto com vistas à promoção das práticas de letramento.

## CAPÍTULO 1

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELACIONANDO CONCEITOS

#### 1.0 Abrindo o capítulo

Neste capítulo, trarei discussões à luz da Linguística Textual (LT) em relação às áreas de interação que compreendem a língua como prática social contextualmente situada. Essas áreas são o discurso, o gênero, o texto, os letramentos, a leitura, o contexto e a referenciação.

Justifico, no início deste capítulo, a escolha do termo Português Brasileiro como Língua Adicional, já que seu uso permeará toda a dissertação. A escolha dessa nomenclatura demonstra minha postura ideológica como pesquisadora, pois o uso do termo Língua Estrangeira (LE), mesmo que já esteja consolidado na literatura de ensino de línguas, não se alinha às mudanças sociais e culturais vivenciadas pela humanidade nos últimos anos.

Brandão (2017) propõe que o uso do termo estrangeiro seja evitado, pois traz uma conotação pejorativa de diferença e de estranhamento. Concordo com a autora e, devido a isso, opto pela utilização da nomenclatura Língua Adicional (LA), por se apresentar menos marcada ideologicamente e traduzir a visão de ensino de português brasileiro a que me proponho a desenvolver neste trabalho. Sendo assim, quando me referir ao termo português brasileiro como língua adicional, farei uso da sigla PBLA.

Iniciarei este capítulo com o percurso da Linguística Textual, abordando desde os estudos direcionados à análise transfrástica até as teorias de texto atuais. É necessário compreender as várias concepções de texto que foram estudadas ao longo dos anos para que a visão sociocognitivista de texto não seja apresentada de maneira independente, porque os aspectos que estudamos dentro dessa teoria são resultado das evoluções realizadas pelos estudiosos da área.

No que tange aos letramentos, entendo que eles são práticas socialmente construídas e, para este trabalho, opto por utilizar as contribuições de Street (2009), de Soares (2014), de Kleiman (2008) e de Rojo (2009), pois eles trazem à tona visões sobre os letramentos alinhadas às discussões que irei desenvolver em toda a dissertação.

Van Dijk (2012) afirma que o contexto não é uma situação social objetiva e, dessa maneira, sugere que ele se encontra embasado nos modelos mentais dos sujeitos. Essa concepção está situada nos estudos sociocognitivistas. Por sua vez, Gumperz (1982), apresenta uma visão mais antropológica e social do contexto. Tendo em vista que a conjuntura do ensino de PBLA é complexa, há necessidade de reunir abordagens de contexto que compreendam tanto os processos cognitivos quanto a inserção social dos sujeitos. Por essas razões, esses autores configuram o quadro teórico delineado para este estudo.

A Referenciação foi adotada neste trabalho como o processo que fornecerá subsídios teóricos e práticos para a análise dos dados. Elegi os estudos de Koch (2005, 2010, 2015), de Cavalcante (2012) e de Mondada e Dubois (2003) para constar neste capítulo, porque eles avançam em suas discussões no que tange à construção de sentido realizada pelos sujeitos nas práticas de escrita.

## **1.1 DA FRASE AO TEXTO: O PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

A pesquisa, que se ampara na LT, não pode se desvincular dos conceitos de discurso, de gênero e de texto, pois estes foram redimensionados durante o seu percurso. Sem uma ligação entre esses elementos, não seria possível construir um caminho de investigação sobre como os sujeitos utilizam a língua nas diversas práticas sociais.

Koch (2015, p. 12) define que o começo da Linguística Textual está vinculado aos interesses dos pesquisadores em analisar textos. No entanto, o conceito de texto nessa área foi se expandindo ao longo do tempo, como podemos observar a seguir:

- 1) texto era uma frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico;
- 2) texto como signo complexo;
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestrutura;
- 4) texto como ato de fala complexo;
- 5) texto como discurso “congelado” como produto acabado de ação discursiva;
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal;
- 7) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos;
- 8) texto como lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos.

Essas mudanças ocorreram devido às diversas fases pelas quais a LT passou ao longo de seu desenvolvimento. Dentre essas mudanças, podem destacar-se, mais ou menos, cinco momentos que contribuíram para a construção da LT como a conhecemos hoje: 1) as análises

interfrásticas e gramáticas de texto; 2) a perspectiva semântica; 3) a perspectiva pragmática; 4) a perspectiva cognitivista; e 5) a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

A primeira fase da LT dedicava-se às análises interfrásticas e às gramáticas de texto, pois, nesse momento, o texto era conceituado como uma frase completa, um signo linguístico primário, uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, uma sequência coerente de enunciados e de cadeias de pressuposições (KOCH, 2015, p.19).

As análises, sob esse ponto de vista, estenderam-se até 1970 e os itens presentes nesses trabalhos estavam direcionados aos aspectos da correferência, da pronominalização, da seleção dos artigos, da ordem das palavras, da relação tema/tópico, da concordância dos tempos verbais, entre outros. De acordo com Marcuschi (1983, p. 30), o texto é “o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa”.

As gramáticas de texto, também, tinham seu espaço e objetivavam compreender as características inerentes aos textos, ou seja, o que faz com que um texto seja caracterizado como texto. Autores como Weinrich (1964), Petofi (1973) e Van Dijk (1972) propuseram gramáticas de texto as quais se alinham ao que entendemos como competência textual, isto é, a capacidade que todo sujeito teria de diferenciar um texto de um aglomerado de palavras incoerentes.

Nesse momento os estudos não diferenciavam os conceitos de coesão e de coerência, ambos eram entendidos como intratextuais. A partir da perspectiva semântica, surge o entendimento de que eles são aspectos que se constroem de maneiras distintas dentro do texto. Para Beaugrande e Dressler (1981), a tarefa da semântica era explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento, já que, agora, o foco não estaria mais em estruturas gramaticais como artigos, mas em cadeias isotópicas e nas relações semânticas entre os enunciados.

Contudo, essa mudança de perspectiva não atendia às necessidades dos estudiosos, os quais compreenderam que era necessário ir além dos aspectos sintático-semântico. Essa percepção foi a porta de entrada para que estudiosos apresentassem a perspectiva pragmática, na qual os processos comunicativos da sociedade eram levados em consideração (KOCH, 2015, p. 30).

Segundo Heinemann e Viehweger (1991), citados por Koch (2015, p.31) os pressupostos da perspectiva pragmática podem ser descritos como:

- 1) A ação verbal orientada para os parceiros da comunicação
- 2) A ação verbal realizada na forma de produção e recepção de textos
- 3) A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/estratégia de ação
- 4) Os textos deixam de ser examinados como estruturas e passam a ser considerados no processo de sua constituição.

Uma das características que chamam a atenção dessa perspectiva é que, de acordo com Van Dijk (1981), a coerência, antes entendida como processo intratextual, passa a ser compreendida como a junção de crenças, de desejos, de normas e de valores dos interlocutores, valorizando a interação.

Conforme Koch (2015), a partir dos anos de 1980, surge uma concepção cognitivista que confere ao texto o *status* de resultado de processos mentais. Essa perspectiva é representada pela obra de Beaugrande e Dressler (1981), os quais foram pioneiros nesse campo de estudo. Heineman e Viehweger (1991), também, contribuíram para a expansão cognitivista e afirmam que os sujeitos são dotados de quatro sistemas de conhecimento:

- 1) o conhecimento linguístico que compreende os conhecimentos gramaticais e lexicais, sendo responsável por efetuar a remissão ou a sequenciação textual, além de organizar o material linguístico;
- 2) o conhecimento enciclopédico em que está armazenado na memória de cada sujeito conhecimentos declarativos ou episódicos;
- 3) o conhecimento sociointeracional que está relacionado as ações verbais sobre as intenções por meio da linguagem e engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativos e superestrutural; e
- 4) o conhecimento sobre modelos textuais que permite aos falantes reconhecerem textos como exemplares de determinado gênero ou tipo (KOCH, 2015, p. 35).

A perspectiva sociocognitiva-interacionista é apresentada como uma alternativa ao cognitivismo, perspectiva dominante da época. A abordagem sociocognitivista-interacionista revela os anseios de autores como Varela, Thompson e Rosch (1992), na compreensão da cognição como processo que se desenvolve dentro e fora das mentes.

Essa concepção revela o papel da interação nos processos cognitivos, os quais permitem que a linguagem faça a mediação entre as referências do mundo biológico e as do mundo sociocultural. Dessa forma, o texto se estabelece como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos, os quais, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2015, p. 44).

Marcuschi (1983, p. 16) argumenta que “a Linguística Textual deve ser vista como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Para ele, a LT “dispõe de um dogma de fé: o texto - unidade linguisticamente superior à frase - e uma certeza: a gramática

de frase não dá conta do texto”. Por isso, a Linguística Textual tornou-se uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmico, funcional e processual.

Essas fases da LT foram resenhadas para que entendêssemos o atual estado da arte dessa disciplina, a qual, hoje, desenvolve pesquisas nas áreas de coesão, de coerência, de referenciação, de formas de articulação textual, de estratégias textual-discursivas de construção de sentido, de intertextualidade em uma perspectiva pragmático-discursiva-cognitiva. Para esta pesquisa, adoto a perspectiva sociocognitiva-interacionista, porque entendo que ela está alinhada às outras escolhas teóricas as quais compreendem que os processos cognitivos estão relacionados à atuação dos sujeitos dentro dos contextos de práticas sociais.

## **1.2 DO GÊNERO AOS GÊNEROS: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

O estudo dos gêneros textuais encontra respaldo nos pressupostos de Bakhtin, teórico russo que contribui para o redimensionamento do conceito de linguagem e de gêneros. De acordo com Bakhtin (2000), nós utilizamos a língua quando fazemos uso dos enunciados orais e escritos, os quais se diferem pelos conteúdos temáticos, pelos planos composicionais e estilo..

Apesar de terem características individuais, os enunciados realizam-se em campos de comunicação que colaboram para o surgimento de “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262); ou seja, os gêneros vão se moldando a partir do seu campo de atuação, não se limitando a um número exato, apresentando, assim, possibilidades infinitas de realizações.

Segundo esse autor, a heterogeneidade de gêneros apresenta a distinção dos gêneros do discurso em primários e em secundários. Esta promove o entendimento de que os gêneros produzidos a partir do convívio social e cultural mais complexo seriam representantes dos gêneros secundários, e as comunicações cotidianas imediatas seriam consideradas gêneros primários (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Acredito que os gêneros secundários propostos por Bakhtin (2011) são uma seara produtiva para a discussão do ensino de gêneros na área de português brasileiro como LA, pois em um contexto formal de ensino o professor é o mediador de conteúdos, tendo de estar preparado para apresentar aos aprendizes gêneros que os auxiliarão na inserção e participação de múltiplas comunidades de prática. Considerando que os gêneros secundários estão mais distantes das práticas cotidianas dos aprendizes e podem apresentar construto sociocultural

diferente nas convenções brasileiras, o professor deve atentar-se para a utilização de gêneros tanto no planejamento das aulas, quanto na elaboração de materiais didáticos.

Bakhtin (2011, p. 264) afirma que “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”. Essa característica de transformação dos gêneros relaciona-se às mudanças sociais e linguísticas que a sociedade passa ao longo de sua história, pois as elaborações dos gêneros do discurso só se consolidam após passarem por um período de adaptação, o que garante a aceitabilidade pela sociedade e a renovação dos gêneros do discurso.

Charles Bazerman é um dos estudiosos dos gêneros que adotam uma perspectiva sociocultural de análise. Suas contribuições concentram-se na maneira como os gêneros são criados e nas relações que eles estabelecem com as instituições sociais. Nessa perspectiva, existem alguns conceitos, como os atos de fala, os fatos sociais, as condições de felicidade, o conjunto de gênero, o sistema de gêneros e o sistema de atividades humanas, os quais explicarei a seguir.

Para Bazerman (2005), fatos sociais são coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. Os fatos sociais estão relacionados às nossas atividades cotidianas, exercem o papel de confiabilidade e de respeito às autoridades, às instituições e às comprovações científicas; e podem influenciar na escolha das palavras que as pessoas usam.

De acordo com Bazerman (2005), toda declaração realiza alguma coisa, mesmo que, apenas, declare determinado estado de coisas como verdadeiro. Sendo assim, todo enunciado incorpora atos de fala. A partir do momento em que dois sujeitos engajam-se em uma atividade juntos, e utilizam a língua para caracterizá-la, surge um ato de fala que deve ser levado em consideração, pois não basta ter palavras, é necessário que elas sejam ditas pelas pessoas apropriadas, no lugar devido e na situação adequada.

No que diz respeito às condições de felicidade, elas se caracterizam como condições que devem ser atendidas para que os atos de fala sejam bem-sucedidos (BAZERMAN, 2005, p. 27), sendo que esses atos podem operar nos níveis: locucionário, que é considerado literal; proposicional, que é o ato pretendido; e ilocucionário, que é o efeito real.

O conjunto de gêneros pode ser definido como uma coleção de tipos de textos que uma pessoa, num determinado papel, tende a produzir; já o sistema de gênero compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada. Percebe-se que há uma ligação entre esses conceitos, uma vez que essa relação entre os sistemas

de gêneros gera os sistemas de atividades humanas. Sendo que, de acordo com Bazerman (2005, p. 35), levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo. Sobre os gêneros, o autor revela que eles são:

o que nós acreditamos que eles sejam, isto é, fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam, eles emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 32).

Essas definições contribuem para a realização da conexão entre os estudos dos gêneros e os estudos dos letramentos, pois ambos compreendem a importância das práticas sociais e das práticas discursivas, as quais incluem a escrita. Para Bazerman (2005, p. 30), a escrita pode causar mal-entendido entre as pessoas, pois não temos nenhuma outra pista a não ser as palavras para nos ajudar a compreender as mensagens. Devido a isso, o autor sugere que devemos agir de um modo típico.

A partir desse movimento de reconhecimento dos atos, emergem os gêneros que podem ser definidos como formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras. Ao mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que, reconhecidamente, realizam certas ações em determinadas circunstâncias, como também a compreensão padronizada de determinadas situações, configura-se o que é chamado de tipificação (BAZERMAN, 2005, p. 30).

Seguindo a linha de autores que estudam o gênero como ação social, Miller (2012, p. 24) define os gêneros como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes. Para a autora, o gênero torna-se mais que uma entidade formal, ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social.

Percebe-se que Miller e Bazerman têm concepções de gêneros textuais alinhadas entre si, já que ambos entendem o gênero como ação social. No entanto, Bazerman (2005) ressalta que os gêneros são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de mundo. Apesar disso, os dois autores concordam que os gêneros fazem parte de um acordo social.

A tipificação dos gêneros, também, é discutida por ambos os estudiosos. Enquanto Miller (2012) entende que a tipificação auxilia no entendimento das similaridades de forma e na compreensão das similaridades de conteúdo e de ação; Bazerman (2005) compreende a tipificação como processo de produção de sentido e como realização dos atos de fala.

Os aspectos culturais também são abordados por Miller (2012). A autora justifica a interface entre o uso da linguagem e a maneira de realizar ações dentro da sociedade. Essa relação determina o modo como essas ações serão interpretadas, gerando um acordo dos interagentes. A partir dessa relação, compreende-se que a cultura é um fator relevante para o entendimento dos gêneros como ação social.

Para Miller (2012, p. 27), o gênero representa ação e, sendo assim, envolve situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável num contexto de situação e por meio da atribuição de motivos. A autora discute que, na retórica, o termo “gênero” seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, uma classificação baseada na prática retórica, aberta e organizada em torno de ações situadas.

Para trazer a discussão para o âmbito do ensino de língua, lanço mão das contribuições de Ramos (2007), para quem o gênero está profundamente ligado às práticas socioculturais da comunidade, pois, por meio dele, inúmeras situações de comunicação são efetivadas, ao mesmo tempo em que são responsáveis por criar, mudar e atribuir papéis sociais aos sujeitos.

Essa autora afirma que os gêneros textuais surgem nas e com as práticas de linguagem, para lhes garantir a efetivação e a consolidação, sendo responsáveis pela existência e pela manutenção das práticas sociais, porque, em um contexto de ensino de PBLA, o entendimento sobre a variação dos gêneros nos países de origem dos aprendizes promove práticas pedagógicas mais situadas, as quais levam em consideração: 1) o nível de aquisição linguística do aprendiz, porque se entende que há gêneros primários e secundários (perspectiva bakhtiniana) relacionados ao grau de aquisição; e 2) a familiarização dos aprendizes com a significância de tais gêneros na constituição das práticas culturais.

Nesta seção, apresentei as contribuições teóricas sobre gênero textual de modo a revelar, para esta pesquisa, a adoção de uma perspectiva social dos gêneros. Na próxima seção, exponho reflexões acerca das teorias do discurso escolhidas e sobre suas relações com os textos.

### **1.3 DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: O DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM OS TEXTOS**

O discurso e o texto mantêm entre si relações de proximidade, uma vez que um não se realiza sem outro. Entendo que o texto é materialização do discurso. Marcuschi (2008) pontua que o texto não é um produto, mas um acontecimento que só existe a partir do processamento feito por um sujeito dentro de um contexto.

Essa visão contrapõe-se às primeiras conceitualizações de texto, as quais, segundo Koch (2011, p. 25) definiam o texto como:

- a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão ou combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeias de isotopias; e
- e) complexo de proposições semânticas.

Essas definições relacionavam-se ao primeiro momento da Linguística Textual, no qual o texto era visto como produto. Entretanto, o texto, agora, é visto como processo de planejamento e de interação. Ratificando essa concepção, Koch (2011, p. 27) afirma que o texto é:

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permiti-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

As concepções apresentadas conduzem à constatação de que o texto é o próprio lugar da interação e que os sentidos não estão nos textos, mas se constroem a partir deles. Para o trabalho que desenvolvo nesta dissertação, o entendimento de que os sentidos são construídos em processo interativo entre autor e leitor fundamenta as outras escolhas teóricas, como a referenciação, a qual, também, estabelece sentidos a partir da negociação com os participantes do processo interativo.

Para que se possa compreender o que faz um texto configurar-se como tal, recorro às contribuições de Cavalcante (2012). Segundo Marcuschi (2008) citado por Cavalcante (2012), o que define um texto é o seu funcionamento dentro língua, ou seja, não importa a sua extensão, mas, sim, os fatores que são acionados em determinadas situações de interação os quais determinam a coerência dos enunciados.

Em relação à coerência, destaco que Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete critérios de textualidade para os textos. São eles: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Esses critérios podem enfatizar tanto aspectos linguísticos quanto comunicativos.

De acordo com Cavalcante (2012, p. 17), textos, com configurações variadas, podem ser considerados textos porque constituem uma unidade de linguagem dotada de sentido e cumprem um propósito comunicativo direcionado a um público específico, numa situação

específica, em determinada época, em dada cultura, na qual se situam os participantes da interação.

Koch e Elias (2010) afirmam que se fundamentam na concepção sociocognitivo-interacional da língua, a qual privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Ramos (2007, p. 16) traz reflexões relevantes para a concepção de texto de cunho sócio-interacionista-cognitivo, segundo a autora:

evidencia-se a presença de algo a mais no jogo interativo: o sentido passa a ser os sentidos, pois não repousa mais em produto unicamente estrutural pronto e acabado, isto é, na tessitura, mas também não é possibilitado por meio de mero produto de comunicação, e sim no processo; os interlocutores (produtor e potenciais leitores) não são obrigados a ter a mesma interpretação, pois o conhecimento prévio de cada um é considerado; o tempo (momento de produção e momentos de leituras) e o espaço (lugar discursivo) não são os mesmos, pois o que está implicado são os sujeitos.

No que diz respeito aos discursos, anoro-me nas contribuições de Fairclough (2001), para quem o discurso é compreendido por meio das relações que estabelece com as práticas sociais e com as práticas discursivas. Segundo o autor (2001, p. 90-91), o discurso:

- a) é um modo de ação, uma forma como os sujeitos agem sobre o mundo e sobre os outros, sendo também uma forma de representação;
- b) é moldado e restringido pela estrutura social;
- c) contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem, com suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes; e
- d) é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação, constituindo e construindo o mundo em significado.

Essas características apontam o caráter social e discursivo que os discursos apresentam, de modo que a construção dos sentidos não estará pronta nos textos, mas será construída a partir deles. O discurso é contextualmente situado, podendo se manifestar em vários textos de maneiras diferentes, porém sempre alicerçado nas identidades sociais e nas posições adotadas pelos sujeitos.

Apesar de ter conceituado texto e discurso separadamente, pois cada um tem seus pressupostos teóricos e seus representantes, entendo que a ligação entre eles estabelece os sentidos na sociedade, porque a coerência de um texto relaciona-se com os significados presentes nos discursos.

#### 1.4 DAS LETRAS AOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

O estudo do letramento é uma área relativamente nova dentro da linguística, pois o conceito foi concebido nos anos 1980, com o intuito de entender o processo de alfabetização, o qual estava relacionado, unicamente, à ação de ler e de escrever. No entanto, essas noções de alfabetizar/alfabetização não exploravam a complexidade desses atos e nem os consideravam pela perspectiva das práticas sociais.

De acordo com Soares (2014) o termo letramento, como o conhecemos hoje, surgiu da tradução do termo *literacy* do inglês, definido como o estado ou a condição assumidas por aquele que aprende a ler e a escrever, resultando em consequências para o grupo social e para o sujeito. A tradução do termo foi necessária para que houvesse separação entre os conceitos de alfabetizar e de letrar, pois enquanto o primeiro estava ligado apenas ao campo individual, o segundo era definido como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um sujeito como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2014, p. 97).

A reflexão sobre letramento e alfabetização não pode deixar de lado os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Quando se destaca, assim como fiz anteriormente, que a alfabetização é ação de ler e de escrever, considera-se que o realizador de tal ação é alfabetizado e quem não a faz é analfabeto. Essas concepções restringem os atos de leitura e de escrita, pois, de acordo com Soares (2014), alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, mas não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, a vez que esta apresenta demandas sociais inseridas nas práticas sociais. Sendo assim, o analfabeto seria o sujeito que não domina a tecnologia de ler e de escrever e, por isso, seria excluído pela sociedade.

A discussão em torno desses aspectos foi responsável pela proposta do termo letrado, utilizado para definir o indivíduo como aquele capaz de envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, porém esse sujeito não necessariamente precisa ser alfabetizado, porque, mesmo uma pessoa “analfabeta”, segundo Soares (2014), pode ouvir as notícias pela televisão, receber uma carta que outros leem para ela ou ditar uma carta com suas próprias palavras e ser considerada letrada, por estar envolvida em práticas de letramento.

O termo letramento aparece pela primeira vez, em língua portuguesa, na obra de Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), em 1986. Em 1988, aparece no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Ieda Verdiani Tfouni. Logo depois,

tornou-se mais popular, sendo utilizado na forma de coletânea em *Os significados do letramento*, organizada por Kleiman em 1995.

A partir da compreensão do que seria letramento, percebe-se que as ações de ensinar a ler e a escrever são necessárias para formação da sociedade, levando as pessoas envolvidas nessas ações a engajarem-se nas práticas sociais da leitura e da escrita. Os níveis de letramento dos grupos sociais relacionam-se, fundamentalmente, com as suas condições sociais, culturais e econômicas (SOARES, 2014, p. 58).

Essas condições, chamadas de condições para o letramento, revelam-nos o quanto a dimensão social do letramento é necessária para o entendimento da teoria dos letramentos, pois revela ligação existente entre as habilidades individuais e as práticas sociais desenvolvidas em contextos específicos.

A dimensão social do letramento não é unânime entre os estudiosos e pode ser dividida em duas perspectivas: a interpretação progressista “liberal”, denominada de versão “fraca”; e uma perspectiva radical “revolucionária”, denominada de versão “forte”. Na versão “fraca”, a dimensão social do letramento é definida, segundo Soares (2014), como as habilidades necessárias para que o sujeito funcione, adequadamente, em um contexto social. Essa visão é conhecida como letramento funcional. Scribner e Cole (1981) são representantes dessa vertente e definem letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para fins específicos” (SCRIBNER e COLE, 1981, p. 103).

A vertente “forte” ou “revolucionária” apresenta o letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas, as quais envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2014, p. 75).

Acredito que a versão “forte” da dimensão social do letramento é a que mais se alinha às outras perspectivas teóricas adotadas para este trabalho. Primeiro porque as outras teorias selecionadas como a referenciação e o contexto, por exemplo, desenvolvem-se sob uma perspectiva sociointeracional. Segundo porque o ensino de PBLA requer uma perspectiva social no desenvolvimento das atividades pedagógicas, haja visto que lidamos com sujeitos contextualmente situados que trazem conhecimentos prévios e amparam-se neles para construir e reconstruir os significados aprendidos por meio do PBLA, marcando suas posturas e intenções de maneira ideológica.

Street (2014), um dos principais estudiosos do letramento, contribui para área com a distinção de letramento em “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. O referido autor

compreende que os aspectos políticos e ideológicos não podem ser separados da teoria do letramento, ou seja, não podem ser considerados autônomos. Segundo Street (1984), citado por Soares (2014), a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita, concretamente, assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

De acordo com Kleiman (2008, p. 20), o conceito de letramento começou a ser usado como meio de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização, porém o termo letramento não se encontra descrito em dicionários, pois a sua definição é complexa e envolve os aspectos da leitura, da escrita e da oralidade.

A escola, a família, a igreja, a rua, o trabalho, entre outros são considerados agências de letramento responsáveis por promover diversas orientações dessa ação; sendo a escola uma agência de letramento formal, a qual não se preocupa com o letramento como prática social, mas, sim, com as competências individuais necessárias para a promoção em seu ambiente.

A noção de modelo autônomo do letramento, proposto por Street (1984), pressupõe que a escrita seria um produto completo em si mesmo e não seria dependente de um contexto de produção para ser interpretado. Esse processo estaria condicionado ao funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações rápidas que caracterizam a oralidade.

Kleiman (2008) destaca algumas características desse modelo, como:

- a) a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- b) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e
- c) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo tem como base trabalhos etnográficos que compararam as estratégias de resolução de dificuldades utilizadas por grupos letrados e não-letrados. No entanto, essa abordagem, conforme Kleiman (2008), apresenta complicações, como o uso de comparações entre grupos muito desiguais e o fato de os pesquisadores fazerem parte de um grupo letrado, o que pode influenciar na análise e, conseqüentemente, na propagação de preconceitos.

A dicotomização da oralidade e da escrita baseia-se no estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada. De acordo com Kleiman (2008), essa característica é fraca porque nem toda oralidade é informal e sem

planejamento. A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação, é polifônica, seguindo as concepções de Bakhtin (2000), e nela se estabelecem os mais variados tipos de texto.

As qualidades intrínsecas da escrita reverberam os poderes mágicos da escrita os quais, conforme Ong (1986), citado por Kleiman (2008) estariam relacionados aos modos de pensar nos grupos orais e nos grupos escritos, pois, enquanto estes utilizariam uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas, aqueles utilizariam o pensamento operacional e situacional, sendo considerado minimamente abstrato.

Sendo assim, o modelo autônomo traz, em suas raízes, alguns inconvenientes de ordem social ao atribuir a responsabilidade do fracasso ao sujeito que pertence aos grupos pobres e marginalizados; dessa forma, perpetua-se uma concepção de preconceito (KLEIMAN, 2008, p. 38).

O modelo ideológico de letramento, adotado para esta pesquisa, tem como premissa, de acordo Street (2014, p. 103),

qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado.

Os estudos que privilegiam o modelo autônomo não são excluídos do modelo ideológico; o que ocorre é um redimensionamento desses estudos para que haja uma análise dos resultados da aquisição da escrita em agências de letramento formal, como a escola, sob uma perspectiva que relacione as estruturas culturais e de poder e o contexto de aquisição representado pela escola.

As práticas de letramento mudam de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Ao participarem dessas práticas, tais sujeitos estão engajados em eventos de letramento que podem ser descritos, de acordo com Kleiman (2008), como as situações em que a escrita constitui parte da construção de sentidos, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e às estratégias interpretativas e referenciais. Ressalto que as estratégias de referenciação apresentam-se como ferramenta na promoção de práticas de letramento, porque revelam a construção e reconstrução de objetos de discurso que adquirem sentido dentro das relações sociais e discursivas desenvolvidas pelos sujeitos.

Barton e Hamilton (2002) definem práticas de letramento como “processos internos individuais e sociais que conectam as pessoas com as outras e essas são incluídas em

representações formais nas ideologias e nas identidades sociais, envolvendo valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais”.

As autoras (Barton e Hamilton, 2002, p.7) sugerem seis proposições que auxiliam no entendimento das práticas de letramento em termos sociais:

- a) O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser compreendidas como eventos mediados por textos escritos.
- b) Os diferentes letramentos estão associados aos diferentes domínios sociais.
- c) As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Assim, há letramentos mais dominantes, mais visíveis e mais influentes do que outros.
- d) As práticas de letramento são propositais e encaixam-se em metas amplas e em práticas culturais.
- e) O letramento é historicamente situado.
- f) As práticas de letramento transformam-se e as novas práticas surgem, frequentemente, acionadas por meio de processos de aprendizagem informal na compreensão das ações.

Essas proposições conduzem à compreensão de que as práticas de letramento são heterogêneas, de maneira que as práticas sociais de leitura, de escrita e de uso da língua e da linguagem têm um caráter sociocultural e situado. Street (2003) citado por Rojo (2009, p. 89) define que o reconhecimento dessa posição

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder; assim os novos estudos do letramento não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

É válido destacar que, a partir do momento em que, ao assumir a existência de múltiplos letramentos, o termo letramento (singular) passa a ser letramentos (plural). Desse modo, agora, temos os conceitos de letramentos locais e de letramentos dominantes. Estes requerem agentes os quais, de acordo com Rojo (2009), são valorizados legal e culturalmente e têm poderes dentro das suas instituições de origem, tal qual os professores, os líderes religiosos, os advogados e os pesquisadores.

Diferente desses letramentos, os letramentos locais ou vernaculares não são organizados em instituições ou em organizações sociais, eles têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais e, por vezes, são desvalorizados pela cultura oficial e podem ser práticas de resistência, assim como o “internetês” (ROJO, 2009, p.103).

Na visão de Rojo (2009), os novos estudos do letramento estão mais interessados nos letramentos vernaculares porque eles têm multiplicidade e complexidade pouco exploradas

pelos pesquisadores. A internet tem contribuído para a reflexão sobre os letramentos na atualidade, já que as tecnologias diminuem as distâncias espaciais e temporais; ressignificam as possibilidades multissemióticas e fazem com que as informações circulem em vários meios de comunicação ao mesmo tempo.

Essas mudanças na concepção dos letramentos, têm impacto no modo como a escola, principal agência de letramento, lida com o letramento dos seus alunos, pois o contexto globalizado, no qual estamos inseridos, pressiona a instituição para que haja mudanças na maneira de conduzir os processos pedagógicos, porque o acesso à educação é uma garantia constitucional e vem sendo ampliado gradativamente nas sociedades contemporâneas. Uma parcela maior da população está dentro da escola e tanto os alunos quanto os professores trazem consigo suas experiências e seus letramentos vernaculares, os quais, por muitas vezes, são ignorados ou marginalizados pelas práticas letradas dominantes, mas contribuem, sobremaneira, para que haja o convívio da diferença e a discussão sobre o que é valorizado ou não.

Sobre isso, Street (2014) apresenta questionamento a respeito do modo como o letramento escolarizado passou a ser o tipo definidor para o padrão e para as outras variedades de letramento. Essa pergunta faz-nos pensar sobre o significado que o letramento tem para as pessoas.

Rojo (2009) expõe questões como a multimodalidade das mídias digitais, a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade, e a multiculturalidade. Essa autora sustenta que a escola dispõe de recursos para administrar essas questões, para que os trabalhos com a leitura e com a escrita sejam realizados sob a perspectiva dos multiletramentos, como a possibilidade de potencializar os diálogos multiculturais, trazendo, para dentro da escola, não apenas as culturas valorizadas e dominantes, mas também as culturas locais e populares, favorecendo uma multiplicidade de vozes e o diálogo (ROJO, 2009, p.115).

Os letramentos multissemióticos, quando utilizados em sala de aula, podem favorecer a leitura e a produção de textos em diversas linguagens, o que favorece a interdisciplinaridade, alinhando os conhecimentos das mais diversas áreas ao entendimento das mídias e seus suportes.

Os multiletramentos podem ser o caminho para uma harmonização entre os produtos culturais letrados, as culturas locais e a cultura de massa. Essa relação beneficia a formação de alunos mais éticos, com senso crítico e, principalmente, dispostos a ser multiculturais dentro de

suas próprias culturas. Os aspectos que envolvem as diferenças socioculturais são produtivos no ensino de línguas adicionais por promoverem multiletramentos críticos.

As teorias dos letramentos, à princípio, foram postuladas para a língua materna, porém pode haver uma transposição desses conceitos para o ensino de LA, haja visto que Ramos (2007) propõe que os letramentos, em segunda língua, são processos sociocognitivos e históricos de apropriação do uso de linguagem (escrita, oral, imagética e sonora) em contextos formais e informais, para o exercício (construção, consolidação e mudança) das práticas socioculturais.

Sobre a leitura ou a competência leitora, pode-se afirmar que elas são habilidades que se desenvolvem nos processos de letramento. Conforme Rojo (2009), o ato de ler envolve diversos procedimentos e diferentes capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura. Antigamente, o ato de ler era concebido de maneira simplista e amparava-se apenas na decodificação dos grafemas e dos fonemas com o intuito de entender o significado do texto. Nesta perspectiva, a leitura ligava-se à alfabetização.

Rojo (2009, p. 75) descreve as capacidades de decodificação como:

- a) compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- b) dominar convenções gráficas;
- c) conhecer o alfabeto;
- d) compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- e) dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- f) saber decodificar palavras e textos escritos;
- g) saber ler reconhecendo globalmente as palavras;

Constato que essas capacidades, apesar de serem indispensáveis para o ato de leitura, necessitavam de uma ampliação de foco, pois, agora, mais do que um ato de decodificação, a leitura torna-se um ato de cognição e de compreensão, o qual envolve vários conhecimentos de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos. (ROJO, 2009, p. 77)

A partir do momento em que o foco está no texto e no leitor, estratégias cognitivas e metacognitivas são descobertas e, logo após, tem-se uma virada de perspectiva. Com isso, o ato de ler começa a ser estudado como uma interação entre leitor e autor. De acordo com Rojo (2008), o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor, e funcionava como mediador dessa parceria interacional.

Conforme Rojo (2009) as estratégias de ativação de conhecimento de mundo, a antecipação ou a predição de conteúdo, a checagem de pressuposições, a localização e/ou a

retomada, a comparação de informações, a generalização, a produção de inferências locais e a produção de inferências globais são capacidades que o leitor utiliza para que haja a parceria interacional entre os envolvidos no processo de leitura.

Kleiman (2000) afirma que o leitor é incapaz de chegar à compreensão por meio de um único nível de informação, por isso, ele deverá ativar outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. Nas palavras da autora, essa incompreensão deve-se às falhas no conhecimento de mundo ou enciclopédico, o qual pode ser adquirido tanto formalmente quanto informalmente por meio de referentes extralinguísticos, de ativação do conhecimento prévio, de conhecimento estruturado/parcial e de conhecimento mutuamente compartilhado. Se o aprendiz utilizar essa estratégia, ele será capaz de fazer da leitura uma atividade reflexiva.

A visão de Kleiman (2000) sobre a leitura liga-se, fortemente, à noção de letramentos discutida anteriormente, pois os letramentos podem acontecer tanto de maneira formal, como na escola, na igreja etc. quanto de maneira informal, como na rua e na família. Essa relação propõe que o professor deve, segundo a autora, oportunizar momentos em que o aprendiz fará uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, por meio da leitura; já que esta é uma atividade que solicita um esforço cognitivo de resgate de memórias, relacionando o passado e o presente, para que haja uma adequada compreensão dos textos.

No entendimento de Kleiman (2000), o estabelecimento de parâmetros para a leitura é pertinente para que o aluno consiga formular possibilidades de leituras independentes, utilizando, assim, seu conhecimento prévio, como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, no modo de título, de subtítulo, de datas, de fontes e de ilustrações. Dessa maneira, a leitura passará ter um caráter verificador o qual promove uma atividade de leitura consciente e autocontrolada.

## **1.5 DAS PERSPECTIVAS DO CONTEXTO: O COGNITIVO, O SOCIAL E O CULTURAL**

Ao desenvolvermos pesquisa que aborda a produção de texto, em uma perspectiva sociocognitivo-interacionista, a noção de contexto figura como conceito necessário para que possamos realizar pesquisa contextualmente situada; haja vista que as estratégias de referenciação, aliadas ao letramento, só produzem sentido a partir do momento em que

entendemos quem são os sujeitos que estão enunciando, de onde estão enunciando e em qual tempo estão enunciando.

Compreendo que a noção de contexto e a noção de discurso estão relacionadas, portanto o contexto determina a produção e a compreensão dos discursos produzidos, o que evidencia a existência da influência da sociedade sobre o texto ou a fala. Tal influência garante aos sujeitos a possibilidade de moldar seus discursos de maneira adequada em cada situação comunicativa. Para Van Dijk (2012, p. 87), “os contextos não são um tipo de situação objetiva, e sim construtos dos participantes, subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais.”.

Sobre os modelos mentais, Van Dijk (2012) explica que são modelos de experiências que representam situações comunicativas de acordo com as construções realizadas pelas pessoas em seus cotidianos, para que possam, de maneira consciente, escolher ações válidas para determinadas situações.

Os esquemas e as categorias mudam conforme a cultura dos sujeitos, o que influencia as condições de adequação dos discursos em diferentes sociedades, porquanto, ainda existem categorias universais. Na visão de Van Dijk (2012), há culturas que, até hoje, guardam propriedades sociais específicas, como a hierarquia ligada ao nível social, ao poder e ao parentesco. Esses aspectos são responsáveis por orientar a construção de categorias contextuais.

Como apresentado anteriormente, o contexto influencia nas condições de adequação dos discursos. Sendo assim, ele também influencia nas produções textuais, no que se refere à variação cultural, pois os colaboradores da pesquisa, ao produzirem textos, valeram-se dos contextos de suas culturas para compô-los, nos quais os objetos de discurso são elaborados e reelaborados pelos letramentos adquiridos em contexto específico, ou seja, o contexto de imersão. Ressalto que, sem esses aspectos culturais, os sujeitos não conseguiriam entender-se, representar-se e atualizar situações sociais complexas para conceber os contextos e adequá-los às produções de texto.

Marcushi (2007) afirma que entender é sempre entender no contexto de uma relação com outro, que se encontra situada em uma cultura e em um tempo histórico, sendo que essa relação sempre é marcada por uma ação discursiva.

É conveniente entendermos que o conhecimento implicado, para compreender determinado contexto, torna-se parte deste contexto. Embora a natureza dos contextos seja, geralmente, implícita, eles podem ser discursivos. Assim, a teoria dos modelos de contexto

pode ser, também, uma teoria da relevância pessoal e interacional das interpretações da situação pelos sujeitos (VAN DIJK, 2012, p. 39).

Para compreendermos melhor os aspectos fundamentais do contexto, pontuo, a seguir, as contribuições de Van Dijk (1998) citado por Albuquerque (2009, p. 28):

- a. Os participantes: alguns aspectos são relevantes na descrição dos sujeitos que compõem o contexto como: gênero, idade, classe, nível de escolaridade, posição social, etnia, profissão e até mesmo regras sociais (ser amigável ou inimigo, ser forte ou fraco, ser dominador ou dominado). Os participantes adaptam o que dizem, como dizem, como interpretam e como negociam suas regras e suas identidades.
- b. O ambiente: está situado em tempo, espaço, posição do enunciador e, em algumas circunstâncias, inclui o ambiente físico;
- c. Os acessórios: alguns objetos são importantes para compor dado contexto. Uniformes, bandeiras, móveis especiais e instrumentos fazem parte, do contexto institucional.
- d. A ação: acompanhando, ou substituindo a fala, apresenta elementos que são responsáveis pela comunicação. Os gestos, a expressão facial e os movimentos corporais compreendem a comunicação não verbal.
- e. O conhecimento e a intencionalidade: as ações são consideradas construtos sociocognitivos, algo socialmente compartilhado que implica explicar os significados implícitos, as pressuposições e as interpretações, acionando conhecimentos prévios; essas ações são conduzidas por meio de intenções, planos ou propostas dos enunciadores.
- f. O alto nível de ação: o contexto não está preso a elementos estruturais, abrange uma situação ou um evento por completo, não havendo limitações para ele.
- g. Os contextos locais e globais: há contextos que se endereçam a participantes, ações tempo e espaço mais específicos e outros mais abrangentes. Essa é uma distinção muito difícil de ser feita, a fronteira é muito tênue.
- h. A construção de contextos: não existe contexto fixo ou dado a priori, ele é flexível, negociado, construído, interpretado. Além de ser considerado estratégico e continuamente relevante.

A partir dessas características, podemos inferir que o contexto, proposto por Van Dijk (2012), faz interface com a teoria de pista de contextualização concebida por Gumperz (1982). De acordo com Gumperz (1982) as pistas de contextualização podem ser de natureza sociolinguística quando são utilizadas para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Além disso, são sinais indiciais de que a compreensão, no nível do discurso, está sempre alicerçada em sinais indiciais e em sinais simbólicos (gramaticais e lexicais).

Assim como Van Dijk (2012), Gumperz (1982) assume que as línguas têm mecanismos linguísticos diferentes e, por isso, apresentam traços culturais diferentes, de modo que os conhecimentos recrutados, para serem interpretados, levam em consideração os aspectos sociais, na perspectiva de que as interpretações sejam “negociadas, conservadas, modificadas” por processos convencionizados.

Hanks (2008), também, aborda a noção de contexto em uma perspectiva sociocognitiva. Para ele, o processo em que se desenvolve o contexto envolve a intencionalidade tanto no sentido de representação como no de finalidade. Assim, podemos compreender que os sujeitos, ao criarem determinado contexto, têm uma finalidade interacional.

Sobre os usos dêiticos, Hanks (2008) assevera que os sujeitos constroem o contexto, assinalando, assim, o referente com a perspectiva sob a qual ele é individualizado. Percebe-se que Mondada e Dubois (2003), também, abordam as questões dos dêiticos em seus estudos sobre referenciação. Para elas, os dêiticos têm função discursiva ao apontar os elementos intra e extra textualmente, porque, a partir deles, somos capazes de inferir quem está falando. A respeito das inferências, Hanks (2008) afirma que:

[...] os processos inferenciais (interpretação, extrapolação, implicação, enriquecimento contextual) também operam sobre as formas de expressão à luz dos contextos, pois conferem importância especial para as estruturas de relevância. Todos esses processos fiam-se criteriosamente na capacidade de os participantes produzirem e avaliarem signos do contexto, e de fazê-lo deliberadamente (HANKS, 2008, 196-197).

Todos os elementos apresentados por Hanks (2008) coadunam com os aspectos apresentados por Van Dijk (2012) e Gumperz (1982), pois eles apresentam o contexto sob um viés social, dinâmico e negociável.

Nesta seção, o intuito era esclarecer que o contexto é um construto significativo para compreensão dos dados analisados nesta pesquisa, uma vez que ele se relaciona com os aspectos de letramento, ao permitir situarmos, contextualmente, cada uma das produções escritas dos colaboradores.

## **1.6 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO**

A referenciação é um aspecto que compõe o escopo de estudos da Linguística Textual. De acordo com Cavalcante (2012), o estudo deste aspecto é relevante para a produção e para a compreensão de sentidos no texto. Para melhor entendimento dos processos referenciais, dedicar-me-ei às explicações sobre os conceitos de referenciação, de referente e de expressão referencial, os quais são basilares para esta dissertação.

A partir da linguagem podemos nomear objetos, seres, ações, sentimentos etc. Porém, ao nomeá-los dentro de um texto, podemos ter a necessidade de introduzir, retomar e desfocalizar objetos de discurso, sendo que a intenção comunicativa do autor do texto é que decide qual será a estratégia mais adequada ao contexto de realização do texto.

A atividade de construção de referentes ou de objetos de discurso desenvolve-se pelos processos de referenciação. Segundo Cavalcante (2012), o referente pode ser entendido como um objeto ou uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida com base em expressões referenciais.

Nota-se que os referentes, normalmente, são constituídos por sintagmas nominais. Como enunciado, os processos de referenciação contribuem para a produção e a compreensão de textos, haja vista que eles organizam a informação, fazem a manutenção da continuidade e da progressão do tópico discursivo, e participam da argumentação dos textos.

Nas palavras de Cavalcante (2012), ao conhecer as estratégias de referenciação, somos capazes de compreender os mecanismos de estruturação do texto, como a coerência. Além dela, existem características do processo de referenciação que devem ser levadas em consideração, principalmente, quando a estudamos sob a ótica dos estudos sociointeracionais.

Uma dessas características é que a referenciação apresenta-se como uma construção da realidade, ou seja, podemos referir-nos ao mesmo objeto referenciando-o de maneiras diferentes, pois cada texto produzido tem um propósito específico, o qual será definido a partir da interação entre os sujeitos. Para Cavalcante (2012, p. 105),

processo de construção de referentes implica que, no fundo, o papel da linguagem não é o de expressar uma realidade pronta e acabada, mas sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados.

Para que possamos compreender essa premissa da referenciação, é necessário observar que os eventos e as nossas experiências não são estáveis, a todo o momento elas são reelaboradas para que façam sentido. Dessa forma, estamos, constantemente, transformando os referentes. A recategorização, segundo Cavalcante (2012), diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo do texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar à sua produção, tendo em vista que a linguagem não é a representação fiel da realidade, mas é um meio que dispomos para interpretar os acontecimentos vividos.

A negociação dos interlocutores, também, é uma característica da referenciação e liga-se à reelaboração dos objetos de discurso. A reelaboração demonstra a instabilidade dos objetos

e dos referentes, e a negociação estabelece limites para esse movimento de transformação. Entendo que essas características não se processam, isoladamente, na cognição de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos interlocutores incluídos no contexto. Na visão de Cavalcante (2012, p. 98),

o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismo de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos sujeitos. Esses conhecimentos estão sempre sujeitos a mudanças e adaptações conforme essas experiências vão acontecendo. Podemos afirmar, a partir dessas observações, que o processo de construção dos referentes é sociocognitivo.

Após essas explanações sobre o aspecto sociocognitivo da construção dos referentes, a noção de referenciação torna-se necessária. Cavalcante (2012, p. 113), define referenciação como

o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos.

Para Koch e Elias (2010) “denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes.” Partindo das definições de referenciação apresentadas, é possível inferirmos o caráter discursivo da referenciação, visto que a maneira como o sujeito irá referenciar os objetos no texto é, conforme mencionado anteriormente, o resultado de uma negociação entre os sujeitos no momento da interação.

Para que haja construção dos referentes textuais, é necessário que sejam utilizadas algumas estratégias de referenciação, como:

- a) **introdução (construção):** acontece quando um objeto até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual;
- b) **retomada (manutenção):** realiza-se quando um objeto já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco; e
- c) **desfocalização:** concretiza-se quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

(KOCH, 2010, p.125-126)

Na referenciação há dois processos de introdução de referentes textuais, conhecidos como ativação ancorada e não-ancorada. O processo de ativação não-ancorada acontece quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto; já a ativação ancorada realiza-se

quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação de elementos já presentes no contexto sociocognitivo (KOCH, 2010, p.127).

Em concordância com Koch (2005), entendo que os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas a (re)constroem no próprio processo de interação, pois, dessa forma, a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas pela forma como interagimos com ele.

A nomenclatura da área da referenciação mudou ao longo dos anos, antes tínhamos a noção de referência e de referente no lugar de referenciação e de objeto-de-discurso. Mondada e Dubois (2003) entendem que a referência está relacionada à filosofia da linguagem, tida como um espelho de representação do mundo, pois deveria corresponder em termos de verdade com mundo real.

Por isso, o termo referenciação apresenta-se como uma alternativa que não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas, sim, a relação intersubjetiva e social, no seio da qual as versões do mundo são, publicamente, elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades e às ações em curso dos enunciadores (KOCH, 2005, p. 34).

De acordo com Mondada e Dubois (2003), por meio das relações de referenciação é que ao invés de os enunciadores produzirem referentes, produzem objetos de discurso. Estes podem ser definidos como entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes. Assim, entendo que os objetos de discurso realizam-se no e pelo discurso, pois este os desenvolve e os transforma, possibilitando que esses objetos possam ser elaborados na dinâmica discursiva.

Marcuschi (2007) reitera que os objetos de discurso são dinâmicos e contribuem para a construção do tópico discursivo, apresentando-se em esquemas globais ou enquadres (*frames*) que se desenvolvem no encadeamento de elementos informacionais lexicalizados.

Bateson (1986), antropólogo e epistemólogo da comunicação, propôs o conceito de *frame*/enquadre. Para ele, as mensagens só adquirem sentido quando partilhadas com os interlocutores, de modo que a ativação de *frames* tornava a percepção dos participantes da interação facilitada. Inspirado pelas ideias de Bateson (1986), Goffman (2012, p. 143) amplia e aprofunda o conceito de *frames* definindo-o como “uma coletividade de definições de situações que governam eventos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles.”.

Para Goffman (2012), os enquadres são responsáveis por organizar as nossas experiências, influenciando na maneira como interpretamos as situações e a própria realidade. A análise de enquadres nessa perspectiva revela-se sempre pontual, pois as estruturas sociais

são reconhecidas e modificadas pelos sujeitos por meio da linguagem em práticas discursivas situadas.

Os enquadres dividem-se em dois tipos: os primários naturais e os primários sociais. Enquanto aqueles se realizam sem intenção ou consciência dos sujeitos, estes, segundo Goffman (2012), fornecem uma compreensão de fundo para os acontecimentos que incorporam a vontade, o objetivo e o esforço dos sujeitos.

Albuquerque (2015) destaca que inicialmente o conceito de *frames* era cognitivo-semântico e, por isso, estabelecia relações entre as palavras e seus aspectos conceituais, haja vista que ao enunciarmos determinada palavra ativamos um enquadre específico. Porém a teoria dos enquadres é abrangente, devendo eles serem analisados em contexto de interações sociais.

A noção de enquadre interativo revela o modo como determinada situação está acontecendo dentro do processo de interpretação realizado pelos sujeitos, não se desenvolvendo de maneira única ou fixa, mas sim de múltiplas maneiras, pois os sujeitos trazem suas culturas, suas crenças e suas próprias visões dos acontecimentos. Sendo assim, a noção de enquadre, neste estudo, será a noção de enquadre interativo, em que os colaboradores, para escolherem objetos de discurso, ativaram um enquadre específico para a situação, caracterizando o processo de referenciação como contextualmente situado.

A referenciação é uma atividade discursiva e o sujeito, ao ter acesso ao material linguístico do texto, faz escolhas significativas para representar o estado das coisas, a fim de que aconteça a concretização de sentidos. Dito de outro modo, as informações que estão explícitas no texto devem ser analisadas a partir da relação com outras informações anteriores, oriundas da memória discursiva do sujeito.

Mondada e Dubois (1995) expõem que as categorias utilizadas para descrever o mundo alteram-se tanto sincrônica quanto diacronicamente, tanto nos discursos ordinários quanto nos discursos científicos, porquanto elas são plurais e mutáveis.

Ainda a esse respeito, Apotheloz e Reichier-Béguelin (1995, p. 19) definem que “a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve”. Para esses autores, o discurso é construído pela remissão, ao mesmo tempo que a constrói, de modo que modificações nas representações do mundo passam, necessariamente, por uma recategorização lexical. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada publicamente alimentada pelo próprio discurso, sendo os estágios dessa representação responsáveis pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais.

Retomando as contribuições de Cavalcante (2012), abordarei mais detalhadamente as expressões referenciais e as suas funções no texto, porque elas serão utilizadas como categorias de análise dos dados. A autora aborda três processos referenciais: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis.

A introdução referencial ocorre quando um “objeto”, até então não apresentado, é introduzido no texto sem que haja qualquer elemento do discurso sobre o qual ele esteja “ancorado”. Existem dois tipos de introdução de referentes: aqueles que estão e aqueles que não estão relacionados a algum elemento do contexto. Depreende-se que, quando não há relação com nenhum outro referente do texto, se trata de introdução referencial pura, mas, quando há pelo menos uma âncora, nomeia-se de anáfora indireta. Segundo Koch (2010, p. 127),

anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reserva-se à denominação de anáfora à remissão para trás e de catáfora à remissão para frente.

A estratégia anafórica refere-se à continuidade referencial. Sendo assim, as expressões que retomam referentes já apresentados no texto são chamadas de anáforas diretas ou correferenciais. Essas retomadas podem ser realizadas por estruturas linguísticas como pronomes, novos sintagmas nominais, repetição de itens lexicais ou pronominais; elas servem para retomar um mesmo referente (CAVALCANTE, 2012, p. 123).

As anáforas são responsáveis pela ativação de um novo objeto de discurso cuja interpretação é dependente de dados introduzidos, mas não retoma o mesmo referente. Ou seja, conhecimentos prévios autorizam o enunciador a formalizar as expressões como definidas, mesmo que essas apareçam no texto pela primeira vez, elas se tornam altamente previsíveis dentro do contexto discursivo.

A estratégia pela qual um novo referente é apresentado como se já fosse conhecido é a anáfora indireta. Considera Cavalcante (2012, p. 125) que esse tipo de anáfora apresenta três aspectos:

- a) a não vinculação da anáfora com a correferencialidade;
- b) a introdução de referente novo; e
- c) o *status* de referente novo expresso no contexto como conhecido.

Conforme Cavalcante (2012), para que anáfora ocorra, não é necessário que exista uma expressão anterior, pois, algumas vezes, a anáfora remete a períodos que não podem ser identificados como âncora. Outro tipo de processo de referenciação é a dêixis. As expressões referenciais dêíticas, segundo Cavalcante (2000), podem tanto introduzir objetos de discurso como retomá-los, porém essas não são as suas principais características. A principal

característica dos dêiticos reside na possibilidade de que só se pode identificar o referente se houver uma noção de quem está enunciando.

De acordo com Cavalcante (2000), para compreendermos os processos referenciais dêiticos, é necessário orientarmo-nos pelas seguintes coordenadas: de quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala. A partir delas, podemos estabelecer a localização e a identificação de diversos aspectos que são criados no momento de interação, como pessoas, objetos, eventos, processos e a relação espaço-temporal.

Tradicionalmente, há três tipos de dêixis que são mais abordadas nos estudos da referenciação. A dêixis pessoal requer coordenadas de pessoas, é utilizada pelo sujeito para remeter aos interlocutores, ou seja, às pessoas do discurso (eu e tu/vocês).

A dêixis espacial refere-se aos espaços distintos, apontando para informações de lugar, tendo como base o local em que ocorre a enunciação. Esses dêiticos são responsáveis por evidenciar a relação de maior ou de menor proximidade, relativamente, ao lugar ocupado pelo enunciador; os advérbios de lugar, como aqui, cá, além, acolá, aqui perto, lá de cima; e os pronomes demonstrativos, como este, essa, aquilo, são típicos dessa estratégia (CAVALCANTE, 2012, p. 131).

Conforme Cavalcante (2012), podemos conceituar dêixis temporal como aquele que localiza no tempo do enunciador determinados fatos, isto é, utiliza, como ponto de referência, o “agora” da enunciação. Os advérbios podem desempenhar essa função, assim como as locuções adverbiais ou as expressões indicadoras de tempo, como amanhã, ontem, na semana passada e no dia seguinte; além dos sufixos flexionais de tempo-modo.

Tanto as expressões referenciais anafóricas quanto as expressões referenciais dêiticas desempenham papéis relevante na tessitura textual, contribuindo para a organização, a argumentação, a introdução de referentes e outras possibilidades, pois as pistas dadas pela elaboração global, no texto, auxiliam na compreensão das estratégias de retomada.

Algumas vezes, ao fazermos escolhas para substituição de determinados termos com a função de resumir expressões nominais que poderiam ser recuperadas de maneira satisfatória, são usados elementos encapsuladores, que têm a função de resumir uma porção do texto e de inaugurar um novo referente, ou seja, um novo tópico para o discurso.

Os encapsulamentos são estratégias que, além de resumir e de organizar, podem exercer o papel de antecipar informações, sendo capazes de organizar o tópico. Este, de acordo com Cavalcante (2012), é o assunto que dota o texto de coerência e, em torno dele, podem

versar vários subtemas; ele tem como principais propriedades centrar e organizar as informações que se articulam no texto.

A produção de sentidos nos textos pode ocorrer de muitas maneiras. O sujeito pode querer marcar sua fala, sua posição e, para isso, lança mão de recursos como as aspas que, segundo Cavalcante (2000), possuem a capacidade de denunciar embates de vozes. Estes podem representar, por vezes, diferentes discursos, marcando a existência da heterogeneidade enunciativa.

Portanto, as estratégias referenciais agem diretamente no discurso, exercendo o papel de organizar e de facilitar a ativação dos conhecimentos prévios e *frames* dos sujeitos, possibilitando a construção de sentidos nos textos.

## **1.7 Fechando o capítulo**

Neste capítulo, aponte, por meio de revisão bibliográfica, que o estudo do texto requer um olhar multidisciplinar. Sendo assim, os processos referenciais interpõem-se nas práticas sociais dos aprendizes como novo modo de reelaborar a realidade e de construir objetos de discurso. Dessa forma, o texto estudado pela Linguística Textual, o discurso, o gênero, o contexto e o letramento estão interligados, já que se utilizam da linguagem como forma de agir no mundo por meio das práticas sociais.

Desse modo, o texto passa a ser compreendido não mais como um aglomerado de palavras e de frases, mas sim, como o próprio lugar da interação e do diálogo entre os interlocutores. De acordo com Koch (2010), o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos, e não em algo que preexista a essa interação. Assim sendo, o texto passa ter uma orientação sociocognitiva e interacional.

Os letramentos, suas definições e suas aplicações pelos sujeitos, servem para compreendermos a maneira como os sujeitos apropriam-se das diversas práticas sociais, a fim de tornarem-se letrados. Soares (2004) afirma que o letramento é o estado ou a condição adquiridas por um sujeito ou grupo social, em consequência de ter se apropriado da escrita. No entanto, constatamos que ser letrado não se relaciona apenas com apropriação da escrita, pois outros conhecimentos não prestigiados pela sociedade podem inserir o sujeito em práticas de letramentos.

Levando-se em conta a noção de letramento, observa-se que o contexto de inserção é aspecto relevante, pois relaciona-se com elaboração de determinadas realidades para que os sujeitos possam ser compreendidos em processo dialógico de interação na sociedade e, nesse sentido, a linguagem cumpre papel preponderante. É nessa perspectiva, que envolve tanto o sujeito como o social e o cultural, que os conceitos de contexto propostos por Van Dijk (2012) e Gumperz (1982) fundamentam esta dissertação, tendo em vista que o contexto, segundo esses autores é ativado por esquemas mentais a partir de aspectos socioculturais que se desenvolvem a partir de situações de interação.

A referenciação é uma elaboração da realidade, ou seja, para compreendermos esse processo é necessário fazermos uma interface entre ela, o contexto e o letramento. Segundo Cavalcante (2012), o processo de construção de referentes se dará por meio de um propósito específico que será definido a partir da interação entre os sujeitos.

O próximo capítulo abordará o percurso teórico-metodológico escolhido, para que se possam empreender as análises dos dados, a fim de buscar respostas para os questionamentos que orientam esta pesquisa.



## **CAPÍTULO 2**

### **CAMINHO METODOLÓGICO: RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO E NÍVEIS DE LETRAMENTO**

#### **2.0 Abrindo o capítulo**

Neste capítulo, apresentarei a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa. Para tanto, utilizo principalmente as contribuições de Flick (2009), de Bauer e Gaskell (2010) e de Denzin e Lincoln (2000b) para abordar sobre a pesquisa qualitativa. Godoy (1995) e Marconi e Lakatos (2003) constituirão fundamentos para a análise documental. Delinearei os critérios de análise dos textos baseados nos estudos de Koch (2005, 2010, 2015), de Mondada e Dubois (2003) e de Cavalcante (2012). Descreverei os colaboradores da pesquisa, o contexto da pesquisa e a geração dos dados.

#### **2.1 A PESQUISA QUALITATIVA**

Ao desenvolver uma pesquisa científica, o pesquisador deve ter clareza sobre o seu objeto de investigação e sobre o método que será utilizado, pois, segundo Gil (2007), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático e, por isso, tem como finalidade proporcionar respostas aos questionamentos que são propostos.

A partir desse entendimento, opto por utilizar nesta dissertação a pesquisa qualitativa, pois ela se alinha aos propósitos investigativos apresentados na introdução deste trabalho, no que tange à reflexividade do pesquisador e às perspectivas dos participantes. Flick (2009) apresenta os quatro aspectos essenciais que compõem a pesquisa qualitativa, os quais são responsáveis por corroborar a escolha por esse método:

- a) a apropriabilidade dos métodos e teorias;
- b) as perspectivas dos participantes e sua diversidade;
- c) a reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e

d) a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa.

Esses aspectos demonstram que a pesquisa qualitativa está centrada na perspectiva de que a pesquisa científica deve se ajustar para realizar o estudo das mais variadas questões que estão disponíveis para serem investigadas, uma vez que estas se apresentam de maneira diversificada para os pesquisadores, e estes necessitam de estratégias indutivas para alcançarem seus propósitos, visto que as possibilidades e os modos de ação da pesquisa quantitativa não são capazes de responder a todas as questões que são suscitadas pelos contextos sociais.

Para compreender de que maneira a pesquisa qualitativa conquistou espaço nas ciências sociais e se tornou a opção mais adequada à pesquisa aqui desenvolvida, faço um breve histórico de seu desenvolvimento até os dias atuais. Segundo Flick (2009), a psicologia e as ciências sociais são as precursoras na aplicação de métodos qualitativos. Eles se desenvolveram principalmente na Alemanha e nos Estados Unidos.

Na Alemanha, o psicólogo Wilhelm Wundt começou a utilizar métodos de descrição em seus trabalhos. Contudo, na mesma época, aproximadamente, em 1928, surgia uma discussão sobre uma concepção mais monográfica da ciência, orientada para a indução e para o estudo de caso e uma abordagem empírica e estatística e nos Estados Unidos, a sociologia utilizava os métodos descritivos de forma mais contundente. Esses dois momentos marcam o renascimento da pesquisa qualitativa na psicologia e nas ciências sociais. Os dois países discutiam sobre a pesquisa qualitativa em épocas distintas. Essas diferenças podem ser esclarecidas por Flick (2009, p. 28) por meio do quadro a seguir:

**Quadro 1- Fases da pesquisa qualitativa**

Alemanha	Estados Unidos
Primeiros estudos (final do século XIX e início do século XX)	Período tradicional (1900 a 1945)
Fase da importação (início da década de 1970)	Fase modernista (1945 até a década de 1970)
Início das discussões originais (final da década de 1970)	Mistura de gêneros (até meados da década de 1980)
Desenvolvimento de métodos originais (décadas de 1970 e 1980)	Crise de representação (desde meados da década de 1980)
Consolidação e questões de procedimento (final da década de 1980 e 1990)	Quinto momento (década de 1990)

Prática de pesquisa (desde a década de 1980)	Sexto momento (redação pós-experimental)
	Sétimo momento (o futuro)

Fonte: Flick (2009).

Essas diferenças elucidam o caminho que a pesquisa qualitativa percorreu. Para compreender melhor esse quadro, trago as contribuições de Denzin e Lincoln (2000b). Eles lançam um olhar social sobre esses períodos, demonstrando uma sistematização sobre esse desenvolvimento. Segundo os autores (2000b), no período tradicional (1), a pesquisa qualitativa interessava-se pelo outro, pelo diferente e por sua interpretação e descrição; na fase modernista (2), há uma tentativa de formalizar a pesquisa qualitativa; após esse momento, a mistura de gêneros (3), aparece nas discussões sobre crise de representação (4), tornando o processo de exposição do conhecimento e das descobertas parte do processo de pesquisa.

No quinto momento (5), as narrativas substituíram as teorias; já o sexto momento (6) caracteriza-se pela redação pós-experimental, que liga questões da pesquisa qualitativa a políticas democráticas; e o sétimo momento (7) é o futuro da pesquisa qualitativa que é vivenciado hoje. Momento em que a pesquisa qualitativa considera a reflexividade do pesquisador como aspecto importante para o desenvolvimento da metodologia qualitativa. A maior contribuição deles diz respeito à utilização da análise contextualmente situada, pois as teorias não conseguem abordar todos os aspectos dos questionamentos, sendo necessário que o analista seja capaz de adequar os seus métodos à pesquisa que desenvolve.

Assim, podemos elencar três perspectivas dentro da pesquisa qualitativa que a tornam diferente das outras metodologias. A primeira relaciona-se com as tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia; a segunda ampara-se na etnometodologia e no construcionismo, interessando-se pela realidade social; e a terceira abrange posturas estruturalistas ou psicanalíticas.

De acordo com Reichertz (1986), na primeira perspectiva há predomínio de entrevistas semiestruturadas ou narrativas; na segunda, os dados são gerados a partir de grupos focais, de etnografia, observação participante; e na terceira, a geração de dados acontece por meio de gravações das interações e do uso de material visual.

Bauer e Gaskell (2010, p. 19) apresentam contribuições para a pesquisa qualitativa porque apresenta uma visão social. Segundo ele, a pesquisa social é composta por quatro dimensões:

- a) delineamento da pesquisa conforme princípios estratégicos;
- b) produção de dados;
- c) operação analítica dos dados; e
- d) interesses de conhecimento.

Os autores ressaltam que, em um primeiro momento, o pesquisador, ao adotar um modo de pesquisa (qualitativo ou quantitativo), deve estar atento à geração de dados e aos métodos de análise. Além disso, Bauer e Gaskell (2010) chamam a atenção para os dados que são utilizados na pesquisa social, uma vez que eles devem ser construídos nos processos de comunicação.

Sobre a geração de dados, Bauer e Gaskell (2010) revelam que a amostragem garante eficiência na pesquisa, visto que ela fornece ao estudo uma base lógica para que não haja perda de informações. Segundo eles, a amostragem deve se referir a um conjunto de técnicas para conseguir representatividade. No entanto, ressalto que em pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não está centrada no acesso ou análise de uma grande quantidade de dados, pois o foco é realizar microanálise dos dados em evidência.

A constituição do *corpus* dentro da pesquisa qualitativa é uma etapa que requer atenção do pesquisador. Para Barthes (1967), *corpus* é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá lidar. O autor sugere que para a construção de *corpus* é necessário que o pesquisador se atente para a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade dos dados.

Além dessas características, pode-se destacar que a pesquisa qualitativa preserva um caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, não tendo como preocupação a representação numérica, já que seu foco está na compreensão dos fatos sociais que se apresentam na realidade social.

## **2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL**

Ao selecionar produções escritas como *corpus* deste trabalho, a utilização de fundamentos da pesquisa documental fez-se necessária, pois, conforme Godoy (1995), a análise documental está alinhada com as propostas da pesquisa qualitativa, já que se vale da interpretação de documentos, evidenciando suas finalidades e intencionalidades, possibilitando ao pesquisador a formação do contexto em que os documentos foram produzidos. Na compreensão de Godoy (1995b, p. 21),

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a fonte da pesquisa documental está restrita aos documentos, escritos ou não, sendo que esse tipo de pesquisa envolve três variáveis que são fontes escritas ou não, fontes primárias e secundárias e fontes contemporâneas ou retrospectivas. Para evidenciar a distinção entre os tipos de fontes citados, reproduzo, a seguir, um quadro elaborado pelas autoras.

**Quadro 2- Análise documental**

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	<b>Exemplos</b> Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	<b>Exemplos</b> Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	<b>Exemplos</b> Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	<b>Exemplos</b> Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	<b>Exemplos</b> Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	<b>Exemplos</b> Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	<b>Exemplos</b> Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	<b>Exemplos</b> Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi e Lakatos (2003).

Além das características elencadas por Marconi e Lakatos (2003), May (2004) acrescenta mais uma classificação aos documentos. A autora entende que além de primários e de secundários, de públicos e de privados, os documentos podem ser solicitados e não-solicitados. Essa classificação é pertinente, visto que alguns documentos foram criados para fins de pesquisa, como é o caso dessa dissertação, que promoveu a realização de atividades para fins científicos. Para a utilização de documentos, May (2014) sugere um roteiro para a leitura analítica dos documentos que segue os seguintes passos: análise dos procedimentos de senso

comum, localização em um contexto político e social e exame do processo de produção das informações.

Para Flick (2009), os documentos não são apenas representações da realidade, haja vista que alguém os produziu com uma intenção específica. Sendo assim, o pesquisador ao decidir utilizá-los deverá vê-los como meios de comunicação, refletindo sobre quem produziu o documento, com que finalidade e para quem. Optando por essa linha em que a reflexividade do pesquisador é posta em foco, Scott (1990, p. 6) sugere que o pesquisador siga os critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e significação para decidir ou não pela utilização de determinados documentos.

### 2.3 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados, segundo Gil (2010), tem como propósito organizar os dados de forma que possibilitem o fornecimento de repostas às questões de pesquisa. Para que isso se concretizasse, delineei os critérios de análise suscitados para esta pesquisa, a fim de que pudesse responder às questões propostas neste trabalho.

Posto isso, os critérios de análise escolhidos foram os processos de referência, que são responsáveis tanto pelas construções dos referentes textuais, quanto pela introdução, pela manutenção de referentes, bem como pela construção de outros referentes.

Seleciono a introdução e desfocalização referenciais, a anáfora e a dêixis, por acreditar que eles podem nos conduzir aos objetos de discurso que estão relacionados aos aspectos sociais e aos níveis de letramento dos colaboradores, já que, de acordo com Street (2009), a verdadeira natureza do letramento está nas formas que as práticas de leitura e escrita, concretamente, assumem em determinados contextos sociais.

Assim, analiso os dados amparada no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Critérios analíticos**

<b>Processos de referência</b>
Introdução e desfocalização referenciais
Anáfora direta
Anáfora indireta
Encapsulamento por meio de rótulos
Dêixis pessoal e social
Dêixis espacial

Dêixis temporal
-----------------

Fonte: Elaboração da autora, baseado em Cavalcante (2012) e Koch (2016).

Cada um desses critérios foi selecionado para que fosse possível fazer uma conexão entre o nível de letramento dos colaboradores e as estratégias de referenciação utilizadas por eles na atividade de compreensão leitora e nas produções de texto, pois o letramento (versão forte) como é considerado neste estudo, consiste em um grande número de habilidades, competências cognitivas e metacognitivas aplicadas aos materiais de leitura e escrita, incluindo a referenciação.

Dessa forma, resgato a essência de cada um desses critérios a fim de que a ligação entre eles e os processos de letramento se torne mais clara no capítulo dedicado à análise dos dados. Começo pelo critério da introdução e desfocalização referenciais. A introdução ocorre com a apresentação de um objeto de discurso que até então não havia sido observado no texto e que, também, não está ancorado em nenhum elemento do discurso; e a desfocalização desenvolve-se com a introdução de um novo objeto de discurso, que passa a ocupar posição focal dentro do texto, permitindo ao objeto desfocalizado continuar disponível para o leitor caso seja necessário.

A anáfora direta, segundo critério utilizado, caracteriza-se pela retomada de referentes já apresentados no texto. Ela pode utilizar outras expressões ou repeti-las. O terceiro critério, anáfora indireta, é uma estratégia empregada para a realização de um novo referente que é apresentado como já conhecido, pois é inferível a partir do processamento sociocognitivo do texto. O encapsulamento, quarto critério, é uma forma nominal que resume um conteúdo textual, criando um novo referente e orientando a argumentação para uma conclusão específica.

Os critérios dêiticos, por sua vez, são responsáveis pela localização e identificação de diversos aspectos como pessoas, objetos, eventos, processos etc. Eles podem se dividir em: dêixis pessoal, quinto critério, quando faz menção aos paradigmas de pessoa; em dêixis espacial, sexto critério, ao utilizar advérbios de lugar como aqui, lá, cá. Por último, tem-se a dêixis temporal, sétimo critério, quando utilizam o “agora” na enunciação, termos como hoje, amanhã, na semana passada, no dia seguinte, são formas desse critério dêítico.

A justificativa para a escolha de processos de referenciação como categorias de análise, baseia-se na concepção de que utilizar estratégias de referenciação é necessário para que o aprendiz construa objetos de discurso que estão intimamente relacionados com a noção de letramentos que adotamos para esta pesquisa, uma vez que, a partir dos processos de

construção de sentidos, nas práticas sociais, os aprendizes são capazes de se inserir na sociedade por meio das práticas de letramento.

As duas teorias, o letramento e a referenciação, entrelaçam-se à medida que o contexto social é colocado em cena, de modo que, ao representar determinada situação por meio da escrita, o aprendiz fará uso de múltiplas interpretações e de seus conhecimentos prévios para formar objetos de discurso

Sendo assim, a ligação entre os processos referenciais anafóricos e dêiticos utilizados pelos aprendizes em suas produções de texto revelará como o sujeito concebe o mundo ao seu redor, a maneira como ele compreende a língua que está aprendendo e, por consequência, como compreende a cultura e os processos sociais que organizam a sociedade.

## **2.4 AS ATIVIDADES PROPOSTAS**

As questões de compreensão leitora serviram para que pudéssemos perceber como os processos de leitura e de compreensão dos textos poderiam influenciar nas estratégias referenciais escolhidas pelos colaboradores. Porém, a análise está mais voltada para os mecanismos de referenciação presentes na produção escrita dos colaboradores, porque entendemos que os textos, além de apresentarem-se como formas de interação entre os sujeitos, proporcionam a construção de sentidos contextualmente situados. Por isso, optamos por apresentar atividades que pudessem incentivar a compreensão leitora e a produção escrita dos aprendizes.

A atividade 1 é oriunda do livro didático *Novo Avenida Brasil 2*, porque é um material com o qual os aprendizes estão familiarizados por meio de sua vida escolar como recurso utilizado para o aprendizado de uma língua adicional. A escolha desse livro, especificamente, baseou-se no fato de que ele é um material utilizado tanto no Brasil quanto no exterior para o ensino da língua portuguesa e porque dispõe uma abordagem comunicativo-estrutural que contrasta com a abordagem sociocognitivista e interacionista que propomos.

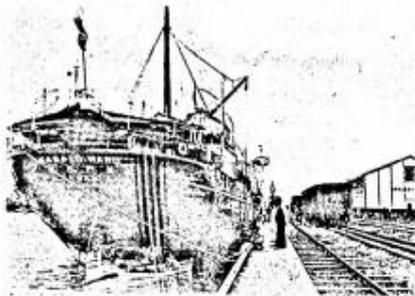
A atividade selecionada é composta por quatro questões: a primeira é direcionada a relação entre números e informações sobre o texto intitulado “A imigração japonesa no Brasil”; a segunda orienta para que haja associação entre os parágrafos e seus respectivos títulos; a terceira reproduz o comando de localização de informações do texto intitulado “Os japoneses

em São Paulo”; e a quarta atividade estimula o aprendiz a realizar uma produção escrita. A seguir, apresento a atividade 1, proveniente do livro didático.

Figura 1- Atividade 1 (Primeira parte)

## D 1 A imigração japonesa no Brasil

1. Leia o texto. A que correspondem os números?



24 de Abril 1908 - A imigração japonesa começa.

1908                      249.000                      1.300.000

A imigração japonesa começou em 1908. Os primeiros imigrantes se estabeleceram, de início, em São Paulo e Amazonas. Até 1973, cerca de 249 mil japoneses haviam entrado no Brasil. Atualmente, a população japonesa e dos seus descendentes é de aproximadamente 1.300.000 (0,7% da população brasileira). Com anos depois, uma parte muito pequena desta população ainda se dedica à agricultura. A outra parte está dividida em diversas áreas: profissões liberais, setor tecnológico, bancário, comércio. Um dado curioso: com a crise no setor agrícola, no Brasil, os netos e bisnetos de japoneses preferiram fazer o caminho inverso de seus avós e bisavós e emigram para o Japão como trabalhadores. Atualmente, são milhares espalhados pelo país.

2. Notícia do jornal "Correio Paulistano" de junho de 1908, sobre a chegada dos primeiros japoneses em São Paulo. Dê títulos aos parágrafos.

## Os japoneses em São Paulo

1. Está São Paulo com os primeiros imigrantes japoneses. Chegaram no dia 18 pelo vapor Kasato Maru, depois de 52 dias de viagem do Japão a Santos. (...)

2. Estes 781 japoneses introduzidos agora agrupam-se em 164 famílias, sendo cada família constituída em média de 4,5 indivíduos. São poucos os indivíduos que vieram avulsos (37), isto é, não fazendo parte de famílias. O número de crianças é insignificante e o de velhos, nulo (...)

3. Estavam todos, homens e mulheres, vestidos à europeia: eles de chapéu ou boné; e elas de saia e camiseta pegada à saia, apertada na cintura por um cinto, e de chapéu de senhora. Um chapéu simples, o mais simples que se pode conceber, preso na cabeça por um elástico e armado com um grampo (...)

4. Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grande, troncos grandes e reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto que uma das nossas crianças de oito anos de idade.

5. A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)

6. Têm nas suas mulheres a maior confiança, a ponto de, para não interromperem uma lição adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro; dez yens, 20, 30, 40, 50 ou mais yens, mas todos trazem um pouco.

7. Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido à conferência de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.

8. A raça é muito diferente, mas não é inferior. Não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação do japonês no trabalho nacional.

4,5	O tipo físico	<input type="checkbox"/>	A ordem	<input type="checkbox"/>	Preconceitos	<input type="checkbox"/>	A mulher e o dinheiro
	A chegada	<input type="checkbox"/>	A roupa	<input type="checkbox"/>	As famílias		

Figura 2- Atividade 1 (Segunda parte)

<p><b>3. Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.</b></p> <p>a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros. Onde? ..... Correção: ..... <i>são poucos os indivíduos que vieram avulsos ...</i></p> <p>b) A roupa dos japoneses era europeia. Onde? ..... Correção: .....</p> <p>c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro. Onde? ..... Correção: .....</p> <p>d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros. Onde? ..... Correção: .....</p> <p><b>4. No seu país, também há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?</b></p>	<div style="border: 2px solid black; padding: 10px; font-size: 2em; font-weight: bold;">04</div>
---	--

A atividade 2 foi uma proposta elaborada por mim a partir de uma adaptação da reportagem, “A nova cara da imigração” publicada pelo *Jornal Correio Braziliense*, no dia 21 de junho de 2015. Justifico a escolha dessa reportagem pelo fato de os aprendizes terem acesso e familiaridade com o gênero reportagem, e também abordar o tema imigração, pois o intuito era apresentar atividades com o mesmo tema mas que estivessem em contextos de produção diferentes.

A partir da escolha da reportagem, fiz alguns ajustes no texto referentes à extensão. Após esse momento elaborei questões, que neste estudo nomearei de questões de aquecimento, com foco direcionado para processos mais complexos de compreensão, pois requerem que o aprendiz, fundamentado na leitura do texto e em seus conhecimentos prévios, responda a questões discursivas.

Além das atividades de aquecimento, propus uma sugestão de produção escrita que relacionava o texto “A nova cara da imigração no Brasil” e a visão pessoal do aprendiz. A diferença entre as atividades 1 e 2 consiste na configuração das questões e da proposta de produção escrita, pois enquanto a atividade 1 apresenta-se de modo mais estruturalista, mecanizado, priorizando, sobretudo, o conhecimento informacional, a atividade 2 busca ser mais reflexiva. No entanto, a finalidade de utilizar duas propostas de atividades distintas está embasada na capacidade que o aprendiz tem de reconhecer os dois gêneros e, por meio deles, lançar mão de estratégias sociocognitivas de referenciação, a fim de que elas possam ser relacionadas às práticas de letramento.

A seguir, apresentarei a atividade 2, elaborada por mim.

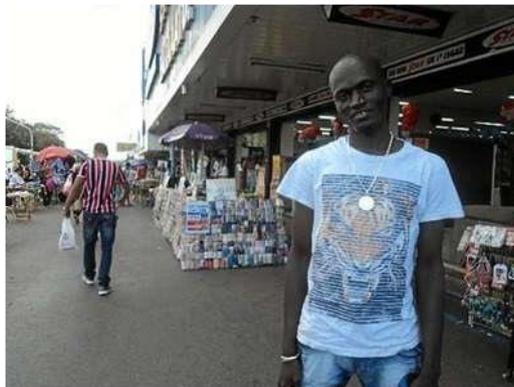
### Figura 3 - Atividade 2 (Texto)

## A nova cara da imigração

Um olhar mais atento às feiras formais e informais do Distrito Federal revela diversidade de feições e sotaques entre os comerciantes. No Setor Comercial Sul, na plataforma superior da Rodoviária, na Feira dos Importados, nas proximidades da Praça do Relógio, em Taguatinga, e em outros pontos, lá estão eles. Apesar de terem como principal destino a região Sudeste, os imigrantes também fazem da capital federal local de moradia e serviço. Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado. Estão em embaixadas, organizações internacionais e empresas multinacionais, mas também no chão de fábrica, nas cozinhas e banheiros e, naturalmente, nas ruas.

Abu Mohammed Malouda, 28 anos, saiu de Gana para tentar a vida no Brasil há um ano. No início, atuou no comércio na W3 Sul até conseguir um emprego com carteira assinada como terceirizado no Aeroporto Internacional de Brasília — Presidente Juscelino Kubitschek. Lá, atua na área de serviços gerais. O jovem muçulmano estranha os costumes locais, mas diz gostar do novo lar. “Brasileiro é gente boa. Estou feliz aqui, mas tenho saudade. Quero visitar minha família.” Apesar de falar inglês e francês, os conhecimentos linguísticos não são suficientes para se virar no Brasil. “Aprender português só nas ruas não dá, é difícil. Estou fazendo curso na Wizard. É caro, mas é preciso. Se não, como vou viver e trabalhar aqui?”, conta ele, que mora em Samambaia Sul. “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”

“Nos últimos cinco anos, o perfil do imigrante tem mudado. Passaram a vir para o Brasil muitos trabalhadores haitianos, senegaleses, ganenses, bengalis e latino-americanos de modo geral, como colombianos e peruanos”, resume Leonardo Cavalcanti, professor da Universidade de Brasília (UnB) e coordenador do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). De acordo com a Federação Nacional das Empresas de Serviços e Limpeza Ambiental (Febrac), a força de trabalho estrangeira tem sido cada vez mais usada no setor para ocupar cargos preteridos pelos brasileiros, tais como operador de carga, recepcionista, atendente, porteiro, manobrista, sergente de limpeza, ascensorista, entre outros.



O ganense Abu conseguiu um emprego com carteira assinada

*O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) divulgou, no último dia 11, um balanço do trabalho estrangeiro no Brasil. Entre janeiro e março deste ano, foram concedidas 9.415 permissões de trabalho, sendo 8.874 temporárias e 541 permanentes. Pela escolaridade, mais de 50% dos trabalhadores têm ensino superior (5.449) ou médio completo (3.386). Com 1.459 pessoas, os Estados Unidos lideraram a lista de países que mais enviaram trabalhadores ao país. Em seguida, estão as Filipinas (756), o Reino Unido (722), a Alemanha (471) e a Itália (438).*

### Figura 4- Atividade 2 (Primeira parte)

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

---



---



---

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

---



---



---

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

*“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)*

---



---



---

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

---



---



---

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil”, porque:

- Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.
- Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.
- Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.
- Aprender a falar português é importante para garantir empregabilidade aqui no Brasil.

**Figura 5 - Atividade 2 (Segunda parte)**

- e. Os números apresentados no último parágrafo sobre empregos concedidos a estrangeiros pelo Brasil contemplam os imigrantes e refugiados que estão se instalando nesse país? Justifique sua resposta.

---

---

---

2) Interpretando o texto:

- a. O que você pensa sobre os processos migratórios?

---

---

---

- b. O seu país tem recebido imigrantes? Como tem recebido?

---

---

---

- c. Na visão do imigrante, como é visto o Brasil?

---

---

**Figura 6- Atividade 2 (Produção de texto)**

<b>Proposta de atividade 3</b>	
E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Mínimo 15 linhas)	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

## 2.5 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Por se tratar de pesquisa em contexto de letramento de língua adicional, houve a necessidade de delimitar o público-alvo em colaboradores<sup>1</sup> de outros países que estivessem em contexto de imersão. Além desses fatores, os colaboradores deveriam apresentar nível de proficiência intermediário em português brasileiro, atestado pelo exame CELPE-BRAS<sup>2</sup>. Esses critérios foram adotados para garantir que os colaboradores da pesquisa compreendessem as atividades que necessitavam de um nível de português mais avançado, haja visto que os processos de compreensão e de produção escrita, explorados neste estudo, demandavam conhecimentos mais profundos sobre os mecanismos linguísticos e culturais do português brasileiro.

A partir dessa delimitação, consegui a anuência de alguns colaboradores, que aceitaram participar da pesquisa. Para que essa participação se efetivasse adequadamente, os colaboradores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constavam todas explicações sobre a pesquisa (ver anexos).

Após as negociações com os possíveis colaboradores, 6 foram selecionados, aqui expostos sob os seguintes pseudônimos: Buballo, Bolívia, Lúcia, Coreia, Estrangeira Negra e Dontello. Esses nomes foram escolhidos pelos participantes para que pudessem ter sua voz e sua personalidade preservadas neste estudo, pois acredito que os pseudônimos são indícios da construção de sentido elaborada por eles sobre suas percepções de mundo e sobre si mesmos. Ademais, Flick (2009) recomenda aos pesquisadores que os leitores do relatório não deverão ser capazes de identificar quais as pessoas que participaram da pesquisa para que as identidades dos colaboradores sejam preservadas.

A seguir, apresento um quadro com informações concernentes à nacionalidade, ao sexo, à idade e ao pseudônimo dos colaboradores.

---

<sup>1</sup>Esclareço que a nomenclatura utilizada nesta dissertação para me referir aos sujeitos da pesquisa se organiza da seguinte maneira: quando o contexto for referente às teorias e aplicações mais gerais, serão nomeados de aprendizes, mas quando estiver me referindo aos dados gerados serão denominados colaboradores.

<sup>2</sup> Segundo o Inep, o certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros - Celpe-Bras é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português. O exame conta com quatro níveis de proficiência, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Para obter o certificado, é preciso alcançar, na parte escrita e na parte oral, pelo menos o nível intermediário

**Quadro 4 - Colaboradores da pesquisa**

Colaborador	Nacionalidade	Sexo	Idade	Pseudônimo
<b>1</b>	Venezuelana	Feminino	20 anos	Bubbaloo
<b>2</b>	Boliviano	Masculino	21 anos	Bolívia
<b>3</b>	Boliviana	Feminino	17 anos	Lúcia
<b>4</b>	Vietnamita	Masculino	18 anos	Coreia
<b>5</b>	Guianesa	Feminino	22 anos	Estrangeira Negra
<b>6</b>	Camaronês	Masculino	20 anos	Dontello

Fonte: elaborado pela autora.

## 2.6 O CONTEXTO DA PESQUISA

O interesse em realizar pesquisa focalizada na produção de textos de aprendizes de português brasileiro como língua adicional nasceu da minha experiência como professora de português nas embaixadas de Cingapura, Venezuela e Noruega, oportunidade em que pude perceber que a competência escrita dos aprendizes não era tão explorada quanto as habilidades de conversação.

Como a linguística textual é a base desta dissertação, a pesquisa se concentrou em oferecer insumos que requisitassem habilidades de leitura e escrita, a fim de promover produções de textos. Partindo desse princípio, foram selecionados seis colaboradores, como mencionado na seção anterior, de várias nacionalidades para compor o grupo de colaboradores da pesquisa. O planejamento inicial previa aulas com todos os colaboradores juntos, com o intuito de que pudesse ser utilizada a técnica de grupo focal, porém os participantes tinham entre si incompatibilidade de agendas, o que acarretou o desenvolvimento de aulas de forma individual.

O primeiro contato entre mim e os colaboradores se deu por meio virtual, momento em que trocamos informações relativas à pesquisa como o tipo de atividade e a disponibilidade de horários para a aula. Nessa ocasião, os colaboradores dirimiram várias dúvidas, sendo que a maioria delas se referiam ao fato de ter de escrever textos, pois apesar de todos eles estarem em

contexto de imersão havia algum tempo, inicialmente não se sentiam seguros para realizar tal atividade.

As aulas presenciais foram ministradas em encontros com duração de duas horas. Iniciávamos o encontro com uma conversa sobre explicações referentes à pesquisa; depois o material que seria utilizado, ou seja, as atividades, era apresentado; em seguida discutíamos o tema imigração, assunto das tarefas; conversávamos de maneira sistematizada sobre os conhecimentos prévios do aprendiz, relacionando-os com os acontecimentos atuais; para depois passarmos para a leitura das atividades.

Nesse momento, o colaborador era orientado a ler silenciosa e individualmente as atividades, para, em seguida, fazermos juntos uma leitura sequenciada com o propósito de finalizarmos com a discussão dos itens, esclarecendo possíveis dúvidas acerca da realização das atividades. Após os esclarecimentos, encerrávamos a aula e marcávamos um novo encontro para a entrega das atividades respondidas.

## **2.7 A NEGOCIAÇÃO COM OS COLABORADORES**

No dia 10 de outubro de 2016, iniciei a busca por colaboradores para a pesquisa. Primeiramente, fiz contato com ex-alunos diplomatas, no entanto alguns já haviam saído do Brasil e outros não estariam disponíveis por conta de compromissos oficiais. Dessa forma, procurei diretamente algumas embaixadas, apresentando-me como aluna de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília e relatando meus interesses de pesquisa.

A embaixada da Venezuela foi onde logrei êxito. Primeiramente, falei com o secretário e pude expor as motivações que me fizeram buscar a embaixada, minha formação acadêmica, egressa do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua - PBSL, e o desejo de contribuir para área de ensino de português brasileiro.

Após essa interação, o secretário pediu para que eu formalizasse por e-mail as minhas intenções e que aguardasse contato, em caso de interesse. Algumas semanas depois, recebi o telefonema do secretário da embaixada da Venezuela relatando que a filha de um diplomata se interessou em participar como colaboradora da pesquisa. Ela deixou seu e-mail para que eu entrasse em contato, e assim o fiz. Após dois dias, ela me respondeu e fizemos a troca de números de telefone para que pudéssemos nos comunicar de forma mais rápida.

Iniciamos o contato por um aplicativo de mensagens, apresentei-me a ela novamente, expliquei o motivo a pesquisa e quais eram meus interesses. Ela foi muito gentil e receptiva. Assim estava iniciado o processo de negociação com a primeira colaboradora, Buballo. Depois, entrei em contato novamente para saber se ela gostaria de algum esclarecimento e para marcarmos data, local e horário para nos encontrarmos pessoalmente.

Gentilmente, ela perguntou se poderia indicar alguns amigos filhos de diplomatas e eu aceitei de imediato. Esse foi o caso dos colaboradores da Bolívia, pseudônimo Bolívia, e do Vietnã, pseudônimo Coreia. Assim como havia feito com a primeira colaboradora, entrei em contato com eles pelo aplicativo de mensagens, apresentando-me como indicação de Buballo. As negociações mantiveram-se da mesma forma: a apresentação da pesquisa e a negociação para o encontro presencial.

Ressalto que, no momento da negociação, não fui totalmente clara com relação ao que seria analisado, pois não queria influenciar nas produções textuais que eles fariam posteriormente, porém não deixei de explicar que a pesquisa era voltada para a análise dos textos produzidos por eles.

## **2.8 A GERAÇÃO DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS***

Os dados que compõem essa pesquisa foram provenientes de atividades realizadas pelos colaboradores após uma aula sobre o tema imigração. De acordo com Albuquerque (2009), entende-se por geração de dados todo o processo de pesquisa que compreende desde a negociação do campo até os momentos finais de reflexões êmicas.

A opção de realizar um encontro presencial com os colaboradores apresentou-se produtiva, pois ela forneceu subsídios para que a análise dos dados fosse mais completa, visto que o encontro presencial promoveu ações interativas em que pude observar o comportamento do colaborador em relação ao assunto, sua relação com a língua portuguesa, suas principais dúvidas e seu olhar sobre o Brasil. Essas observações constituíram notas de campo que auxiliaram na condução das análises dos textos<sup>3</sup>.

A constituição do *corpus* deste trabalho foi feita pelas respostas às atividades de aquecimento, pelos textos produzidos pelos colaboradores e anotações sobre as aulas

---

<sup>3</sup> Ressalto que a tomada de notas aconteceu após os encontros, pois, no momento da aula, o foco era auxiliar o colaborador.

presenciais. A pesquisa se desenvolveu em 3 etapas: 1) aulas individuais que versavam sobre a imigração, abordando a leitura e a discussão das atividades; 2) a realização das atividades por parte dos colaboradores, parte que se destinava a construção do *corpus*; e 3) seleção e análise das produções que fariam parte do *corpus*.

Inicialmente, mais colaboradores prontificaram-se a participar da pesquisa e a realizar as atividades, porém nem todos foram selecionados em razão de não atenderem aos requisitos estabelecidos para a participação na pesquisa, como a proficiência intermediária atestada pelo exame Celpe-Bras. Sendo assim, participaram da constituição do *corpus* apenas aqueles que atenderam aos requisitos da pesquisa e que apresentaram em suas produções maior recorrência dos elementos de referenciação.

## **2.9 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA**

O desenho da pesquisa qualitativa é o momento em que o pesquisador planeja o cronograma das atividades que serão desenvolvidas durante o processo. Desta maneira, compreendi que a pesquisa se apresenta de maneira flexível, sendo possível que ajustes no decorrer do processo.

A pesquisa sofreu alguns ajustes de cronograma durante o seu desenvolvimento relacionados à geração e análise dos dados, porém isso não impediu que alcançássemos os objetivos propostos ou respondêssemos às questões de pesquisa evidenciadas nas considerações iniciais deste trabalho, porque os ajustes no cronograma de execução das atividades já estavam previstos no planejamento inicial da pesquisa.

Assim, iniciei o contato com a embaixada da Venezuela no dia 10 de outubro de 2016. Após alguns dias, estabeleci o primeiro contato com a colaboradora da Venezuela e posteriormente nos comunicamos para agendar a aula presencial. Nos dias 20, 21 e 22 de outubro, entrei em contato com os colaboradores da Bolívia, de Camarões e do Vietnã; e no dia 25 com a colaboradora da Guiana francesa.

Após esse primeiro contato, marcamos as aulas presenciais para o início de novembro. As primeiras aulas foram da colaboradora da Venezuela e do colaborador de Camarões no dia 3 de novembro. No dia 4 de novembro, foi a aula dos colaboradores da Bolívia e do Vietnã; e no dia 5 de novembro encerramos os momentos de aula com as colaboradoras da Guiana e da Bolívia.

Em cada um desses dias ministrei duas aulas, pois como cada aula tinha duração de duas horas, não poderiam acontecer todas no mesmo dia. Depois dos encontros presenciais, os colaboradores da pesquisa conseguiram tanto responder as questões de interpretação relativas aos textos quanto realizarem as produções de texto solicitadas, havendo poucas respostas em branco no momento da devolução das atividades.

A pesquisa de campo se desenvolveu durante dois meses, entre negociações, aulas presenciais e entrega das atividades. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador a utilização de *insights* e das informações provenientes da literatura para conhecer o contexto, de modo que, ao se utilizar dessas informações, o pesquisador pode avaliar as afirmações e observações a respeito de seu tema em contextos situados.

## **2.10 Fechando o capítulo**

Neste capítulo foi possível constatar que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um olhar mais amplo sobre o seu objeto de estudo, pois leva em consideração a reflexividade do próprio pesquisador e da pesquisa. A análise documental é um meio pelo qual o pesquisador terá acesso a informações produzidas em um contexto específico, e, sendo assim, é necessário que haja uma seleção dos documentos que serão analisados, tendo em vista que nem todos os materiais atenderão aos objetivos da pesquisa.

A seleção dos colaboradores é uma forma de construir o desenho da pesquisa pois, a partir da escolha do público-alvo, pude detalhar o tipo de atividade desenvolvida e a análise aplicada em todas as etapas da pesquisa, de modo que elas estivessem situadas e alinhadas dentro da perspectiva qualitativa.

A partir da fundamentação nos pressupostos teórico-metodológicos expostos neste capítulo e da escolha das categorias de análise descritas para esta pesquisa, no próximo capítulo, apresentarei a análise dos dados para compreender como as estratégias de referenciação em produções de textos revelam o nível de letramento de aprendizes de português brasileiro como língua adicional.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS: PRODUÇÕES TEXTUAIS EM FOCO

#### 3.0 Abrindo o capítulo

Esta dissertação investiga como as estratégias de referenciação em produções textuais revelam o nível de letramento de aprendizes de português brasileiro como língua adicional. Sendo assim, neste capítulo, primeiramente, avaliarei se as questões de compreensão leitora tornam evidentes os usos de estratégias de referenciação, com vistas ao posterior emprego de tais estratégias na produção dos textos. Em seguida, investigarei os modos pelos quais os recursos linguístico-discursivos promovem o processo de referenciação. Por fim, analisarei como as estratégias de referenciação revelam o tipo de letramento (autônomo e ideológico) dos aprendizes de português brasileiro como LA.

Para orientar o processo analítico, selecionei como critérios de análise os construtos teóricos da referenciação que considerei relevantes. São eles: **a introdução e desfocalização referenciais, as anáforas diretas e as indiretas, os encapsulamentos por rótulos, a dêixis pessoal e a espacial, e, por último, a temporal**. Informo que a análise de dados será apresentada, de modo geral, a partir do que for encontrado referente a cada critério estabelecido. A análise será composta de dois momentos: um dedicado às considerações sobre as respostas dadas pelos colaboradores em relação às questões propostas; outro, às observações acerca das produções textuais.

#### 3.1 A COMPREENSÃO COMO ANTECESSORA DA PRODUÇÃO

As atividades que compõem esta dissertação foram organizadas contemplando três procedimentos metodológicos: leitura, compreensão e produção de texto. Examinei as respostas dos aprendizes à atividade 2 (atividade de compreensão leitora apresentada no capítulo 2), pelo fato de essa atividade revelar indícios de ter sido realizada com sucesso, portanto as

informações textuais, resultantes das respostas, demonstram que as informações relacionadas ao texto foram compreendidas com êxito.

Essa atividade divide-se em duas partes. A primeira parte consiste na pergunta ao colaborador a respeito da compreensão do título do texto. A segunda parte orienta-o a selecionar uma passagem do texto que justifica a informação pedida.

Ao iniciar a análise pelas atividades de compreensão, considero que o aprendiz, ao ser exposto às diversas tarefas, passa necessariamente por processos de compreensão que lhe possibilitam chegar a respostas coerentes em relação ao texto e à produção textual, compatíveis com o que foi solicitado. Assim, podemos observar, a seguir, o modo como a compreensão é revelada pelas respostas dadas pelos colaboradores.

Esclareço que não apresentarei comentários sobre as respostas de todas as atividades de compreensão leitora<sup>4</sup> realizadas pelos colaboradores, pois entendo que a análise de tais atividades tem como propósito observar quais são as estratégias de referenciação utilizadas pelos colaboradores na realização de atividades de aquecimento. Sendo assim, selecionei a atividade que apresentava-se mais propícia para demonstrar a compreensão textual do colaborador, pois solicitava o entendimento do texto e, ao mesmo tempo, a elaboração e confirmação de respostas amparadas em trechos do texto-base da atividade.

### 3.2 ANÁLISES: PRIMEIRA PARTE <sup>6</sup>

#### **Bubaloo - Nacionalidade Venezuelana**

Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

- 1- *Porque a imigração tem mudado com o passar do tempo, talvez as políticas*
- 2- *públicas de imigração ou só as pessoas imigram.*

Retire do texto uma passagem que justifica essa informação.

- 3- *“Nos últimos 5 anos, o perfil do imigrante tem mudado. Passaram a vir para o*
- 4- *Brasil muitos trabalhadores. ”*

<sup>4</sup> Caso haja interesse em comprovar a afirmação, as atividades completas encontram-se anexas ao final deste trabalho.

<sup>6</sup> Os dados foram transcritos do texto original que se encontra nos anexos, para possibilitar ao leitor uma constatação *in loco* do que está sendo analisado. A numeração indica a linha na qual a passagem encontra-se no texto original.

Percebo que essa colaboradora inicia sua atividade de compreensão leitora utilizando-se da **estratégia de referência de retomada**, o que é confirmado pelo termo *a imigração* (l. 1). Nesta configuração, determinante e nome caracterizam-se como uma forma de manutenção da referente imigração, explícito no comando da questão e objeto de discurso em foco em todo o texto.

Observo que há introdução de um novo objeto de discurso, *políticas públicas* (l. 1, 2), apresentado como uma **anáfora**, pois está ancorado em um antecedente no texto “A nova cara da imigração”. Apesar de ser elemento textual, essa expressão tem a função de desfocalizar o objeto *imigrantes*, ao mesmo tempo em que o mantém ativo, por meio da explicação de que se trata de políticas públicas de imigração. Ademais, noto a ocorrência da **dêixis temporal**, quando o colaborador faz a flexão do verbo *imigrar* (l. 2), remetendo a uma situação espaço-temporal extratextual.

Em que pesem as atividades terem sido respondidas por colaboradores de diversas nacionalidades, as respostas apresentaram processos de compreensão similares no que tange à justificativa. O mesmo não ocorreu com as estratégias de referência de construção e de reconstrução da realidade nas respostas dos colaboradores à questão principal, visto que se mostraram heterogêneas, como pode ser constatado na resposta do colaborador 2.

### **Bolívia - Nacionalidade Boliviana**

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?
- 1- *Isso é porque o texto fala da situação atual dos imigrantes no Brasil*  
 Retire do texto uma passagem que justifica essa informação
- 2- *“Nos últimos 5 anos, o perfil do imigrante tem mudado, ...” (3 parágrafo)*

Noto que esse colaborador inicia seu texto com o demonstrativo *isso* (l.1). Esta escolha revela que o colaborador está se valendo de uma **estratégia de referência de retomada** em relação ao questionamento feito pelo enunciado da questão. Além disso, observo a desfocalização de objetos de discurso, como em *o texto* (l. 1), composta de expressão referencial nominal definida.

Considero o **dêitico temporal**, expresso pela flexão de tempo-modo do verbo *falar* (l.1), como uma coordenada para situar o leitor sobre o momento da atividade de enunciação, ao mesmo tempo em que noto como esse elemento liga-se à expressão *situação atual* (l.1), o

que, de certa maneira, constrói uma continuidade referencial de tempo na resposta do colaborador.

Outro processo referencial presente no texto é a **anáfora indireta**. Podemos perceber essa ocorrência em *imigrantes no Brasil* (l. 1), elemento linguístico que tem um papel de evidenciar os objetos de discurso *imigrantes* e *Brasil*, como se esses já fossem conhecidos pelo leitor, porque são elementos previsíveis no contexto discursivo, já que se fazem presentes por toda a atividade.

As atividades de compreensão leitora têm como foco revelar se o colaborador compreendeu o texto e, concomitantemente, investigar se ele recrutou seus conhecimentos prévios, a fim de elaborar uma resposta adequada.

A colaboradora 3 opera essa movimentação de construção de sentidos a partir de informações ofertadas no texto “A nova cara da imigração no Brasil” e no texto da atividade 1 “A imigração japonesa no Brasil”; demonstrando que a leitura dos textos anteriores constrói novas realidades e possibilita argumentação. Isso é resultado de informações às quais ela foi exposta.

A análise, a seguir, comprova essas afirmações.

### **Lúcia - Nacionalidade Boliviana**

a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

1- *O título do texto é “ A nova cara da imigração do Brasil” porque nos últimos*

2- *5 anos os imigrantes que vieram ao brasil são de muitos mais países, e não*

3- *como era antes que a grande maioria eram japonesas.*

Retire do texto uma passagem que justifica essa informação

4- *“Nos últimos 5 anos o perfil do imigrante tem mudado, passaram a vir para*

5- *Brasil muitos trabalhadores, haitianos, senegaleses, guineenses,*

6- *bengaleses e latino-americanos.”*

Nessa resposta, percebo a utilização da **anáfora direta** pela repetição do enunciado, como podemos confirmar em *o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”* (l.1). Essa é uma estratégia de retomada, responsável pela continuidade referencial do texto. Assim, é confirmado que a colaboradora dá pistas sobre o entendimento da questão e que isso coopera para orientar o leitor a acompanhar o seu raciocínio, realizando a repetição dos mesmos itens lexicais do título.

Noto que, além dessa retomada, a colaboradora utiliza outra estratégia de referenciação, denominada de **desfocalização**, responsável por retirar o foco de objetos de discurso, como *os imigrantes* (l. 2), promovendo uma construção de contexto sobre as pessoas que vêm ao Brasil. Além disso, constato que há uma **dêixis temporal**, por meio da flexão do verbo *vir* (l. 2), dando as coordenadas sobre a localização dos acontecimentos e acrescentando mais pistas sobre o momento da enunciação; assim como Koch (2010) indica.

A proposta da atividade 2 desdobrava-se em duas partes, como já mencionado anteriormente. Essa composição visou à comprovação da resposta de que a colaboradora entendeu a pergunta quando transcreveu passagens do texto. Porém, nem todos compreenderam os múltiplos aspectos linguísticos envolvidos na realização da questão, construindo resposta confusa, mas da qual se depreende certa compreensão. Isso porque não houve um recrutamento de elementos do texto base que pudessem compor unidades de sentido coerentes com o comando da questão. Sobre isso, vejamos a resposta dada pelo colaborador vietnamita.

### Coréia - Nacionalidade Vietnamita

Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

1- *Dizer que uma nova forma a imigração no país através do mercado*

Retire do texto uma passagem que justifica essa informação

Considero que, apesar de não ter respondido à atividade conforme o modo esperado, o colaborador fez retomadas em sua resposta, demonstrando que a atividade proposta propicia o desenvolvimento de estratégias de referenciação, como a **introdução referencial** de objetos de discurso; assim como no excerto *a imigração no país* (l. 1), no qual podemos observar que o referente expresso é colocado em foco, sendo considerado uma ativação ancorada.

Constato que ele resgata as informações desenvolvidas no texto base da atividade por meio do objeto de discurso *mercado*, estratégia que pode ser considerada uma **anáfora**

**indireta**, já que existe esse elemento naquele texto. A propósito disso, vejamos o que afirma Cavalcante (2012, p. 125, grifo da autora):

Apesar de essas expressões aparecerem no texto pela primeira vez, elas se tornam altamente previsíveis dentro do contexto discursivo. Essa estratégia, em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, é chamada de **anáfora indireta**.

Como é possível observar, o entendimento da resposta requer do leitor conhecimento prévio ao texto base, para que a inclusão do elemento *mercado* seja possível no novo texto, o que resulta na construção de sentido do texto. Mesmo que a estrutura não esteja adequadamente construída entendo que o colaborador tentou dar uma resposta à questão que pode ser compreendida somente a partir do esforço sociocognitivo de um brasileiro.

A referenciação é uma atividade discursiva e, como tal, requer que os aprendizes elaborem os objetos de discurso a partir das experiências vividas. Devido a isso, o ato de referenciar torna-se, também, intersubjetivo, resultando em respostas e justificativas diferentes entre os colaboradores, como a elaborada pela colaboradora Guianesa. A passagem *A diversidade de culturas nas partes populares nas cidades* (l. 1), do texto base, é transcrita na resposta dessa colaboradora de modo a revelar que ela reconstruiu o objeto de discurso a partir de suas vivências, acionando, assim, o seu conhecimento de mundo, o que justifica a sua escolha ser diferente da dos demais. Vejamos os comentários sobre a resposta dada por essa colaboradora.

### **Estrangeira Negra - Nacionalidade Guianesa**

Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

1- *Por causa de aumento no influxo de imigrantes*

Retire do texto uma passagem que justifica essa informação

2- *A diversidade das culturas nos pontos populares nas cidades. (1 parágrafo)*

Ao responder a questão, a colaboradora apresenta uma estratégia de retomada caracterizada como **anáfora indireta**, pois a construção *influxo de imigrantes* (l.1) pode ser depreendida do texto “A nova cara da imigração do Brasil”. Porém, o que chama a atenção é a passagem do texto escolhida por ela para justificar sua resposta anterior: *A diversidade das culturas nos pontos populares nas cidades* (l. 2), porque ela contemplou outras informações, extrapolando o limite textual. Percebe-se que, mesmo sendo diferente, essa transcrição não foge

de tudo ao que foi solicitado. A expressão *diversidade das culturas* remete a um conhecimento prévio sobre o processo migratório, com acionamento de estratégias referenciais para trazer objetos de discurso da enunciação para o enunciado. Então, pode-se inferir que a colaboradora, de alguma maneira, compreendeu o que estava sendo pedido. Essa explicação procede na medida em que se considera o restante da frase *nos pontos populares nas cidades*, a qual também suscita o contexto dos imigrantes nas cenas urbanas.

Assim, compreendemos que, apesar de todos terem tido acesso ao mesmo texto, as características individuais influenciaram no modo como a colaboradora realizou a construção de objetos de discurso e nas escolhas que fez para justificar a sua resposta, demonstrando que a construção de sentidos foi resultado da sua marcação ideológica como sujeito inserido em um contexto de práticas sociais de letramento. Isso porque a atividade requer que o colaborador retorne ao texto, fazendo retomadas de informações de maneira implícita ou explícita.

### Dontello - Nacionalidade Camaronesa

Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

- 1- *Porque nos últimos cinco anos tem mudado as respostas do que era conhecido*
- 2- *antes.*

Retire do texto uma passagem que justifica essa informação

- 3- *Nos últimos cinco anos, o perfil dos imigrantes tem mudado. Passaram a vir para o Brasil muitos trabalhadores...*

Esse colaborador estabelece um diálogo com o leitor a partir do momento em que produz uma resposta permeada por implícitos, porque há supressão do sintagma *imigração*, deixando o espaço vazio para que o potencial leitor preencha com a informação do texto. A estratégia de repetir um trecho do texto, *nos últimos cinco anos*, mostra a utilização de uma **anáfora direta**. Entretanto, ao orientar a leitura, ele passa para a estratégia de **desfocalização**, com apresentação de um objeto até então não conhecido, como *mudado as respostas do que era conhecido antes* (l. 1), o que estabelece um processo de construção sociocognitiva das experiências e dos conhecimentos compartilhados.

Embora a redação da resposta apresente algumas inadequações relacionadas à construção e à seleção lexical, constata-se a compreensão da questão por parte do colaborador, porque ele faz com propriedade a transcrição da passagem do texto para justificar a sua resposta.

Até o momento, apresentei a primeira parte da análise dos dados, constituída de comentários às respostas dadas pelos colaboradores. Na próxima seção, serão analisadas as duas produções textuais comandadas pelas perguntas: 1) **No seu país, também há muitos imigrantes?; Como foram tratados quando chegaram?; Qual é a situação hoje?;** e 2) **E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros<sup>7</sup> que chegam aqui para viver?; Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta.**

### **3.3 ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO MEIOS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS**

Nesse segundo momento, analisarei as produções escritas realizadas pelos aprendizes de PBLA em resposta aos comandos das atividades 1 e 2, recuperados anteriormente. O tema que permeia as duas atividades, conforme vem sendo informado, é **imigração**, assunto conhecido e vivenciado pelos colaboradores, pois todos são oriundos de outros países e estão em contexto de imersão no Brasil.

As atividades de compreensão leitora e de produção textual inserem-se em um contexto de práticas de letramento da escrita. Segundo Soares (2014), o letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita. Assim sendo, proponho análise que considera a interface entre o letramento e o processo de referenciação textual, tendo em vista que os estudos da referenciação envolvem, em certa medida, os tipos de letramentos dos colaboradores, porque é por meio destes que os aprendizes selecionam as estratégias referenciais mais adequadas para construir e reconstruir objetos de discurso nos textos.

Para esse momento, apresento a análise dos textos produzidos pelos colaboradores da pesquisa, diferenciando-os por meio da legenda **Produção 1** e **Produção 2**. Essa separação é necessária para que possamos analisar as produções sob a ótica das atividades de aquecimento às quais estão atreladas, haja vista que ambas foram produzidas em um contexto de preparação de atividades de compreensão leitora, intituladas Atividade 1 (atividade proveniente do livro

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, assumi a posição de não utilizar o termo “estrangeiro”, neste contexto especificamente, para me referir aos colaboradores da pesquisa, pois entendo que o termo relaciona-se com o estranho, sendo incompatível com a nomenclatura do PBLA. Todavia, objetivando a clareza e o entendimento das atividades por parte dos colaboradores, optei por utilizar o termo estrangeiros no comando da questão porque era mais familiar a eles. Assim, quando o termo estrangeiro ocorrer no texto, ele estará relacionado às aparições nas produções escritas dos colaboradores e nas retomadas necessárias durante as análises.

didático *Novo Avenida Brasil 2*) e Atividade 2 (atividade elaborada por mim, a partir da reportagem do *Jornal Correio Braziliense*).

### 3.4 ANÁLISES: SEGUNDA PARTE

#### Buballo - Nacionalidade Venezuelana - Produção 1

- 1- *Tem sim, não sei como foram tratados. Hoje a maioria das pessoas*
- 2- *tanto estrangeiros quanto nativos estão saindo do país.*

A colaboradora inicia seu texto com uma resposta positiva ao comando da questão, porém não faz menção ao objeto de discurso “imigrantes” explicitamente; lançando mão do recurso linguístico-discursivo da elipse, o qual indica que um referente já foi apresentado no contexto, portanto não precisaria ser novamente escrito. Desse modo, a colaboradora conseguiu referir o objeto “imigrantes” por meio da elipse, conduzindo o leitor a preencher o espaço com a informação, tópico discursivo do seu texto.

Pontua que há uma **dêixis temporal**, marcada pela flexão dos verbos *foram* e *tratados*, (l. 1). Esses elementos são foco de atenção para os interlocutores, situando-os sobre o momento da enunciação, assim como ocorre com a expressão indicativa de tempo *Hoje* (l. 1), a qual tem como finalidade organizar os acontecimentos articulados no texto.

Ainda na (l. 1), a colaboradora faz uso da expressão *a maioria das pessoas*, a qual classifico<sup>8</sup> como **encapsulamento por rótulo prospectivo**, seguindo o que orientam Koch e Elias (2016), porquanto tal expressão não remete a nenhum referente específico, mas explica o que será dito posteriormente, como é possível nas (l. 1e 2), por meio do sintagma nominal *tanto estrangeiros quanto nativos*.

As flexões da locução verbal *estão saindo* (l. 2), **dêixis temporal**, organiza a tessitura textual, pois a colaboradora pressupõe que o interlocutor precisa desse referente para compreender as unidades de sentido que foram construídas, de modo que o entendimento da situação dos imigrantes seja construído com base em um movimento contínuo, ainda não concluído.

---

<sup>8</sup> Cavalcante trata desse processo como **anáfora encapsuladora**, mas não adoto este termo porque entendo tratar-se de movimento para frente (prospecção), portanto movimento catafórico, e não anafórico.

## Buballo - Nacionalidade Venezuelana - Produção 2

- 1- Para mim o Brasil é um país complicado, os brasileiros são algum bem hospitaleiros e outros
- 2- não, o país em si, a lingua os costumes são faceis para adaptação. A vida como estrangeiro
- 3- aqui no Brasil é complicada também, se você não tiver o visto correto você corre muitos
- 4- riscos, o trato na policia federal não sempre é muito bom nem eficiente. Eu sou estudante,
- 5- e para quem estuda não pode trabalhar ou fazer estagio, isso é uma limitação muito ruim,
- 6- pois no caso eu preciso de experiencia para trabalhar na minha área. Enfim a pesar de tudo
- 7- isso para quem consegue ter uma oportunidade existe uma grande diversidade de coisas
- 8- para fazer e aproveitar.

Esse texto foi produzido pela colaboradora como resposta à proposta de atividade 2. Ela propunha uma reflexão sobre a visão dos aprendizes que chegam ao Brasil para viver.

Percebo que há **introdução referencial** de um objeto de discurso, *Brasil* (l. 1), referente esse mantido em foco pela expressão nominal *país complicado* (l. 1), considerado **anáfora direta**, dado que foi realizada uma associação. No entanto, ele perde sua posição de saliência no texto quando a expressão *os brasileiros* (l. 1) é introduzida, e passa assumir posição topicalizada com várias caracterizações a ele associado, como em *alguns são bem hospitaleiros* (l.1).

O uso de expressões nominais, definidas como *o país, a língua, os costumes* (l.2), demonstra que há intenção do colaborador de aproximar o leitor e suas opiniões e suas crenças, já que essa estratégia promove uma negociação entre eles, no sentido de abordar algo que é de conhecimento partilhado de ambos. Isso porque “a escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido.” (KOCH, 2010, p. 132-133).

Noto que há outros objetos de discurso relacionados ao contexto como *Brasil* (l. 1). Este pode ser considerado um objeto saliente, tendo em vista que ele é um referente apresentado tanto no comando da questão quanto na organização interna do texto. A expressão *muitos riscos* (l.3) é considerada mais implícita, haja vista que essa não é especificada dentro do texto, estabelecendo-se de maneira mais geral para o entendimento do texto. A estratégia de explicitar ou não um elemento textual concorre para focalizar o que o autor deseja enfatizar, e isso é o que ocorre com o objeto de discurso *Brasil*, explicitado em toda tessitura textual.

A colaboradora apresenta **reconstrução** de objeto de discurso no trecho *o trato na polícia federal não sempre é muito bom nem eficiente* (l. 4). Neste trecho, é possível observar que a construção passa a ocupar a posição focal do texto, ressignificando o objeto *Brasil*.

A colaboradora constrói processo de **desfocalização**, porque o foco anteriormente era o trato na Polícia Federal. Deste modo, ao introduzir um novo objeto de discurso com uma ligação entre elementos que já estavam presentes no contexto, como em *Eu sou estudante, e para quem estuda não pode trabalhar ou fazer estagio* (l.4), percebo que o objeto de discurso *estudante* relaciona-se com o período que aborda o transtorno com o visto e a Polícia federal, ou seja, o fato de a colaboradora não poder trabalhar está ligado à sua condição de estrangeira e, em decorrência disso, lida com limitações relativas às leis trabalhistas do Brasil.

Outro elemento que concorre para a organização coesiva do texto é a **dêixis espacial**, em *aqui no Brasil* (l. 4). Por meio do uso dessa estratégia, evidencia-se que o produtor possibilita que o leitor situe-se sobre o lugar de onde a colaboradora está enunciando, pois, além de utilizar a expressão *aqui*, ela também marca o objeto de discurso *Brasil*, situando o local da sua fala. A colaboradora apresenta processos de **dêixis pessoal** em três momentos em seu texto: 1) *se você não tiver o visto correto você* (l. 3); 2) *Eu sou estudante* (l. 4); e 3) *eu preciso* (l. 6). Essas informações sobre quem está falando são importantes para a compreensão do texto e da marcação de autoria da colaboradora, porque, ao utilizar os pronomes pessoais, ela não deixa espaços para dúvidas de que as informações são resultados de suas próprias experiências.

Na ocorrência da expressão, *isso é uma limitação ruim* (l. 5), observo a presença de um **encapsulamento com rótulo retrospectivo**, o qual, segundo Koch (2016), “[...] exigem do leitor a capacidade de interpretação não só da expressão em si, como também da informação que os antecede.” Essa estratégia pode ser observada também no excerto *Enfim apesar de tudo isso* (l. 6, 7), no qual a autora demonstra sua visão sobre os obstáculos enfrentados pelos estrangeiros no Brasil. O fato de a expressão nominal ser indefinida mostra que a capacidade de interpretação se torna ainda maior, haja visto que trata-se de expressão nominal indefinida, ao passo que se fosse uma expressão nominal definida como *o problema*, por exemplo, haveria capacidade de interpretação, ainda que menor.

### **Bolívia - Nacionalidade Boliviana - Produção 1**

- 1- *no meu país existem muitos imigrantes, no passado tanto quanto hoje, eles são bem*
- 2- *recebidos, e bem tratados, as oportunidades de emprego são muitas pra eles, em geral*
- 3- *A vida deles no meu país é boa.*

Noto uma tentativa do colaborador em construir uma cadeia de referentes que utilizam duas estratégias de referenciação. A primeira reporta-se à **introdução referencial** (ativação) do objeto de discurso *imigrantes* (l. 1). Esse objeto de discurso mantém-se em foco por meio das expressões *eles são bem recebidos* (l. 1,2) e *a vida deles no meu país é boa* (l. 3); sendo que, ao lançar mão dos pronomes de carga pessoal e possessiva, respectivamente, *eles* e *deles*, nessas construções, o colaborador produz **anáforas diretas**, pois elas retomam o objeto de discurso *imigrantes* por meio de novas expressões referenciais, este se mantenha disponível para o leitor.

Assinalo a **desfocalização** na expressão *as oportunidades de emprego são muitas para eles* (l. 2). Estratégia essa da qual o colaborador se vale para introduzir um novo objeto que se apresenta como foco dentro do texto, deixando o objeto *imigrantes* em *stand by*. O excerto transcrito estabelece a relação existente entre os objetos de discurso *imigrantes* e *oportunidade de emprego*, a fim de construir um sentido positivo sobre o tópico discursivo *imigrante*, em uma demonstração de que o colaborador recrutou conhecimentos de mundo sobre a proposição, a qual expressava que oportunidade de emprego pode garantir uma vida boa e, também, significando que ter emprego garante ao imigrante condições de se sustentar e de garantir sua dignidade.

Conforme venho demonstrando, os processos referenciais têm papel decisivo na organização das informações dentro do texto, porque a falta deles pode afetar as condições de textualidade comprometendo definitivamente o entendimento global textual.

A dêixis é elemento de referenciação relevante no texto em análise. Na expressão *no passado tanto quanto hoje* (l. 1), a **dêixis temporal** funciona como marca do tempo em que ocorre a enunciação, além de enfatizar o argumento de que a vida dos imigrantes é *boa* desde os tempos passados; informação constituinte da organização textual definidora do conhecimento prévio do colaborador a qual ele quis expressar.

### Bolívia - Nacionalidade Boliviana - Produção 2

- 1- *Então, no começo antes de chegar no brasil, eu achava que o brasil era*
- 2- *um país sem problemas, aparentemente me enganei, pois agora que*
- 3- *estou no país, eu vejo que tem muitas dificuldades. Que tem um governo*
- 4- *corrupto que agem somente para os interesses deles, esquecendo do*
- 5- *povo, mais mesmo assim com todos esses problemas, as pessoas sabem*
- 6- *continuar suas vidas e serem felizes. O brasileiro é “gente boa”,*
- 7- *prestativo, amigo companheiro que se importa pelos outros, que sabe*
- 8- *curtir a vida, que gosta de sair e compartilhar com os amigos. Que gosta*
- 9- *de gringo e sabe tratar imigrante. Pessoas alegres e de bom coração.*

O colaborador iniciou seu texto por meio de **introdução referencial**, como é possível observar em *antes de chegar no brasil* (l. 1), sendo essa uma forma de contextualização e de introdução do objeto de discurso *Brasil*. Tal objeto, para a tessitura do texto, situa o leitor sobre o tópico que será desenvolvido na produção textual.

Nesse primeiro excerto, destaco que o colaborador utiliza estratégias anafóricas para que o objeto de discurso *Brasil* seja retomado e mantenha-se em foco. Isso garante uma continuidade referencial ao texto, porque, no excerto *antes de chegar no brasil, eu achava que o Brasil* (l. 1), percebo a presença da **anáfora direta** realizada pela repetição do item lexical *Brasil*, além da **dêixis pessoal**, expressada pelo pronome *eu*, marcando autoria do colaborador sobre as suas impressões pessoais a respeito do objeto de discurso topicalizado.

Esse colaborador utiliza outra forma para retomar o referente *Brasil*, como observo no excerto *pois agora que estou no país* (l. 1). Em *país*, novo sintagma nominal, realiza retomada do referente *Brasil*, utilizando outra estratégia referencial ao texto, o que demonstra conhecimento linguístico-textual, já que escolheu, adequadamente, item lexical possível para realizar processo de referenciação.

Além dessa estratégia o colaborador recorre a outras, como a **desfocalização** do objeto de discurso *governo corrupto* (l. 3, 4), esse objeto apresenta cunho discursivo, relacionando-se com construções anteriormente realizadas no texto. Na passagem, [...] *pois, agora que estou no país, eu vejo que tem muitas dificuldades* (l. 3), a expressão funcionou como âncora desse novo referente, uma vez que o colaborador demonstrou conhecimentos prévios sobre o assunto, procedimento que, via de regra, adotamos quando ativamos o nosso conhecimento de mundo, ao considerar que os problemas e as dificuldades são causadas pelos governantes.

O objeto de discurso *esquecendo do povo* (l. 4) é retomado como *as pessoas* (l.5) e como *O brasileiro* (l. 6). As escolhas dessas expressões nominais, definidas como estratégias de retomada, representam uma seleção, dentre as possibilidades de caracterizar o referente *povo*. Essa escolha é orientada pelos propósitos comunicativos do colaborador, porquanto é percebida uma gradação entre as expressões, uma vez que, ao utilizar os sintagmas *o povo*, *as pessoas*, *o brasileiro*, o colaborador reconstrói e reelabora o objeto de discurso *povo* por meio de associações.

A partir da (l. 6), constato que a expressão *o brasileiro* torna-se foco dentro do texto, pois há vários processos qualificadores em torno dela, como em [...] é “*gente boa*”, *prestativo*, *amigo companheiro que se importa pelos outros, que sabe curtir a vida, que gosta de sair e compartilhar com os amigos.*”. Esses atributos são referentes aos brasileiros, de modo que é observada uma tentativa, por parte do colaborador, de construir uma imagem positiva desse objeto de discurso, marcando sua posição por meio de construções que avaliam, de forma positiva, tal objeto discursivo.

O aspecto avaliativo textual também é constatado por meio do novo objeto de discurso presente na expressão *Que gosta de gringo* (l. 8). Essa qualificação positiva, ao que me parece, negociada com o leitor, é uma forma de o colaborador expressar sua visão sobre os imigrantes. Denominado como **anáfora indireta** na passagem *sabe tratar imigrante* (l. 6, 7, 8). Essa estratégia esboça que a manutenção dos objetos de discurso permite ao leitor negociar com o autor o tópico discursivo exposto no texto. Ressalto que apesar de haver associações realizadas com base em aspectos ideológicos entre os dois objetos de discurso, não é possível garantir a equivalência entre eles.

Além dos processos de anáfora direta e indireta, o colaborador também fez uso de um elemento de **encapsulamento**, resumindo o que será dito posteriormente, como é possível notar no excerto *mais mesmo assim com todos esses problemas, as pessoas sabem continuar suas vidas e serem felizes* (l. 5). Nesse caso, verifico que há um rótulo prospectivo na expressão *mais mesmo assim*.

Nos fragmentos, *aparentemente me enganei* (l. 2) e *eu vejo* (l. 3), o colaborador utiliza o processo de referenciação denominado **dêixis temporal**, e assegura ao leitor o entendimento do tempo em que as ações aconteceram; já que, ao utilizar os sufixos flexionais de tempo-modo nos verbos, é transmitido que houve um equívoco em relação a sua visão do país, além de deixar clara a sua posição em relação ao conteúdo exposto na produção do texto.

### Lúcia - Nacionalidade Boliviana - Produção 2

- 1- No meus país também há muitos imigrantes a maioria deles chegam no meu
- 2- país principalmente para novas oportunidades de trabalho e estudo. Quando
- 3- os imigrantes chegaram no meu país foram bem recebidos e tratados. A
- 4- situação hoje em dia é que a Bolívia tem uma migração japonesa importante.
- 5- A partir de 1899 uma migração dos japoneses começaram a formar uma
- 6- comunidade até a década de 1970, pequenas comunidades japonesas
- 7- formaram-se na província Boliviana de Santa Cruz.

Esse texto constitui-se um exemplar de como a colaboradora constrói cadeias referenciais a partir de informações do contexto, considerando que os objetos de discurso que iniciam o texto, como *No meu país* (l. 1), encontram-se ancorados no referente exposto no comando da questão. Sendo assim, há a retomada de um referente realizada por meio de **anáforas diretas**.

Essa estratégia de **anáfora direta** foi utilizada pelo autor diversas vezes, como no caso do excerto [...] *há muitos imigrantes* (l. 1), no qual noto que esse objeto de discurso foi exposto no comando da questão, sendo resgatado com a expressão *a maioria deles chegam no meu país*, na qual o pronome *deles* mantém o objeto de discurso *imigrantes* ativo no foco do leitor.

Ademais, observo que a expressão nominal definida, *a maioria* (l. 1), está presente na construção de sentido do texto, a partir do momento em que o aprendiz demonstra uma intenção de marcar que não são todos os imigrantes que chegam ao país para novas oportunidades de emprego e de estudo, o que deixa margem para que o interlocutor preencha essa lacuna com outras opções. Isso pode ser confirmado por Koch (2010) a qual sustenta que o uso de expressões nominais definidas pode ser tratado como uma estratégia de ativação dos conhecimentos pressupostos como partilhados entre os interlocutores.

A colaboradora traçou um caminho de construção histórica da chegada dos imigrantes em seu país. Tal percurso ficou claro quando ela utilizou coordenadas de tempo para localizar o seu interlocutor, como no excerto *Quando os imigrantes chegaram no meu país foram bem recebidos e tratados* (l.2,3). As flexões verbais, todas no pretérito, demonstram que a colaboradora organizou seu texto de maneira que o leitor pudesse construir essa coordenada de tempo em relação ao tratamento dos imigrantes, contribuindo, assim, para que o texto tivesse uma progressão temporal.

### Lúcia - Nacionalidade Boliviana - Produção 2

- 1- *O Brasil é um país que tem recebido muitos imigrantes uma alta porcentagem chegam*
- 2- *ao país para novas oportunidade de trabalho e estudo que sejam para seu benefício. Também*
- 3- *o Brasil é um que concedeu 9415 permissões de trabalho sendo para (1459) pessoas dos*
- 4- *Estados Unidos (756) para Filipinas (722) para o Reino Unido (471) para a Alemanha e por*
- 5- *ultimo e não menos importante (438) para pessoas da Italia. Na minha opinião para os*
- 6- *estrangeiros que chegam aqui para viver, o Brasil é um país muito bonito, com lugares*
- 7- *turísticos muito interessantes e tanto com pessoas alegres e carismáticas, com opções muito*
- 8- *grandes de empregos e formas de melhor sua vida. Mas não pra todos os estrangeiros tem*
- 9- *sido tão fácil a moradia aqui no Brasil já que tem que lidar com o idioma e a saudades*
- 10- *inevitavel da família.*

Ao analisar o texto produzido pela colaboradora, vejo que ela utilizou estratégias de referenciação, como a **introdução referencial**, na (l. 1), *O Brasil* e a **anáfora indireta**, *um país*, também na (l. 1). A **anáfora direta** é expressada pelos elementos linguístico-textuais *um país*, evidenciando a manutenção do objeto de discurso *Brasil*, assim como acontece nas (l. 2,3).

Essa colaboradora, ao produzir seu texto, recorreu à transcrição do texto base “*A nova cara da imigração do Brasil*”. Logo, verifico que houve a tentativa de contextualizar a sua produção escrita, ratificando-a por meio do conhecimento adquirido pelo texto base. Entendo que há utilização de **anáfora indireta**, a partir das atividades de aquecimento e do comando da questão, as quais, nesse contexto, operam para a continuidade referencial no texto.

Verifico que a colaboradora se coloca no texto como autora de seu dizer quando utiliza a expressão *Na minha opinião* (l. 5). Ademais, observo ocorrências de **anáforas indiretas** nas expressões *os estrangeiros* (l. 5) e *o Brasil* (l. 6), ambas com intuito de retomar referentes já explicitados no texto.

O processo de **dêixis espacial**, outra estratégia de referenciação utilizada, representado pela expressão *aqui* (l. 6, 9), aponta para o lugar em que ocorre a enunciação, de modo que o leitor seja capaz de perceber que o aprendiz refere-se ao Brasil por meio da recuperação das **anáforas diretas** *o Brasil* e *um país* (l. 6).

Com a utilização desse dêitico, percebo que a colaboradora aproxima-se do lugar referenciado, Brasil. A primeira ocorrência iniciou-se em um processo de recategorização do mundo e, ao mesmo tempo, numa negociação entre os participantes, com a utilização de

expressões como *muito bonito* (l. 6) e *lugares interessantes* (l. 6, 7). Essas estratégias podem ser consideradas como **desfocalização**, responsável por introduzir novos objetos de discurso, mas mantendo o objeto anterior, *Brasil*, em ativação parcial, a fim de que o leitor possa utilizá-lo caso seja necessário.

### Coréia - Nacionalidade Vietnamita - Produção 1

- 1- *No meu país tem muitos estrangeiros, não tem muitos imigrantes. A maioria*  
 2- *visita meu país não para morar. E sim nós tratamos bem os amigos de outros países.*

Este texto, produzido pelo colaborador 4, revelou o processo de referenciação, o qual apresenta estratégias de um ponto de vista estrutural, semelhante aos textos analisados até o momento. A exemplo disso, pontuo que esse colaborador utiliza uma estratégia de **introdução referencial** em *no meu país* (l. 1), por meio da qual introduz objeto de discurso, retomado pela **anáfora direta**, *visita meu país* (l. 2). Assim, não lançou mão de outro item lexical, o que demonstra conhecimento de textualidade, mas com repertório lexical limitado.

Os objetos de discurso *estrangeiros* (l. 1) e *imigrantes* (l. 1) são introduzidos por meio de **anáfora indireta**, estratégia que pressupõe que esses elementos constituem parte de informações previsíveis expressas no co-texto, tanto no comando da questão quanto no texto base. Destacamos que a expressão *A maioria visita meu país* (l.2,3) é coerente na atmosfera textual, a partir do momento em que preenchemos a lacuna da elipse apresentada após o sintagma *a maioria*, uma vez que essa maioria pode ser de estrangeiros turistas, de imigrantes ou os dois.

Constato a presença de uma **dêixis pessoal** com a utilização do pronome *nos* (l. 2), o qual concorre para a compreensão da pessoa do discurso. Essa estratégia de inclusão de autoria promove uma relação entre o contexto e a situação de enunciação, remetendo às pessoas do discurso e fornecendo coordenadas que apontam para o colaborador, para que a sua voz seja marcada e o interlocutor compreenda os objetos de discurso construídos a partir dessa identificação.

Outra estratégia de referenciação empregada é a retomada do objeto de discurso estrangeiro por meio da **anáfora indireta**, *os amigos de outros países* (l. 2). Neste excerto, é possível observar que o colaborador retomou o objeto de discurso *estrangeiros*, deixando-o em foco em todo o texto. Além disso, aponto que, ao escolher nomear o objeto de discurso como

*amigos*, o colaborador marca textualmente a sua opinião e as suas crenças em relação aos estrangeiros, contribuindo para que haja uma construção de sentido no texto.

### Coréia - Nacionalidade Vietnamita - Produção 2

1- *Eu sou ex filho de adido militar, então para mim tirar o visto foi fácil, mas no meu país para*  
 2- *tirar o visto precisa de passar por vários perguntas porque somos socialistas. Meu visto era*  
 3- *filho de adido militar com passaporte de diplomata, hoje em dia é passaporte comum visto*  
 4- *de estudante. O processo passar pro diplomata para estudante foi demorável porquê eu fiz*  
 5- *no Brasil se tivesse feito no outro país o processo ia demorar só 3 dias alguns país e o meu*  
 6- *governo paga as nossas conta de luz e água, também temos plano de saúde. A maioria dos*  
 7- *diplomáticos já vem no país com casa já para não demorar para achar uma casa, a maioria*  
 8- *das casa já são comprada pelo governo”*

A análise desse texto revelou a não compreensão do colaborador sobre a tarefa solicitada. Essa produção escrita destoa dos textos analisados anteriormente, pois, enquanto os outros recuperavam elementos do contexto, ele apresenta a construção de objetos de discurso que não fazem parte do tema proposto para ser produzido.

A expressão, *Eu sou ex filho de adido militar, então para mim* (l. 1), é uma estratégia **dêixis pessoal**, e não constitui uma afirmação que possa integrar a produção solicitada, sendo compreendida somente naqueles contextos em que essa informação seja solicitada.

Há marcação repetida das estratégias de **dêixis pessoal**, como *Meu visto* (l. 2) e *eu fiz* (l. 4). A recorrência desses excertos comprova que o colaborador teve a intenção de estabelecer uma relação entre ele (autor) e você (leitor), de modo que a construção de objetos de discurso fosse negociada e marcada, mas isso não reflete algo situado de acordo com o que foi pedido.

Além da dêixis, o colaborador utiliza **anáforas indiretas**, como em *tirar o visto foi fácil* (l. 2). Assim, o elemento referencial *o visto* aparece pela primeira vez como se já tivesse sido apresentado no co-texto. De acordo com Cavalcante (2012), quando uma anáfora apresenta um novo objeto de discurso, como se ele já fosse conhecido, e esse vem acompanhado por um artigo definido, há indícios de que o leitor tem possibilidade de inferir sobre o assunto e de entender a realização desse objeto para a compreensão do texto.

Em *porque somos socialistas*(l. 2), e em *hoje em dia* (l. 3), é percebido o uso de estruturas para a localização dos fatos em relação ao tempo em que acontecem. A flexão do verbo *somos*, além de ser uma construção inclusiva, apresenta o tempo presente da ação e a

locução adverbial, *hoje em dia*, estabelece um ponto de partida para o entendimento do texto, além de organizar os segmentos discursivos de modo temporal para o leitor. Essas ocorrências caracterizam-se como **dêixis temporal**, mas estão relacionadas a outro possível tema e não àquele que deve compor a produção pedida, o qual seleciona outros itens lexicais.

A recuperação de referentes por meio de anáforas pode ser considerada uma outra estratégia de continuidade referencial utilizada pelo colaborador, pois, no fragmento *fiz no Brasil* (l. 5), é o momento em que, pela primeira vez, ele resgata o objeto de discurso que estava localizado no enunciado da questão, repetindo o referente *Brasil* e retomando-o pela **anáfora indireta** *vem no país* (l. 7).

Em que pese o colaborador revelar uso de estratégias de referenciação textual, ele não produz o texto solicitado, não estabelecendo uma relação dialógica adequada com o elaborador da questão, posterior leitor, tendo em vista que os processos referenciais utilizados não constroem unidade discursiva sobre a **visão do estrangeiro sobre o Brasil**.

### **Estrangeira Negra - Nacionalidade Guianesa - Produção 1**

- 1- *Imigrantes japoneses? De que eu saiba, não. agora, imigrantes em geral sim. Se*  
 2- *eles entraram no país legalmente, são tratados com os braços abertos."*

A colaboradora iniciou seu texto utilizando o diálogo com o interlocutor para estabelecer uma negociação sobre a realidade a qual estava falando. Isso pode ser afirmado por meio da expressão *imigrantes japoneses?* (l.1). Assinalo que o processo de construção de sentidos no texto é realizado a partir de elementos dos textos base dessa unidade, de forma que o objeto *imigrantes* já havia sido apresentado tanto nas atividades de aquecimento quanto no comando da questão.

Dessa maneira, compreende-se que além de recuperar elementos lexicais do texto base, a autora soube utilizá-los na construção textual, de modo que sua produção seja aceita como possível. Seguindo essa perspectiva de negociação entre os participantes do processo interativo (autor e leitor), o pronome pessoal *eu* (l. 1) demonstra que o colaborador deseja fornecer coordenadas ao leitor sobre quem está falando, e esse processo pode ser compreendido como **dêixis pessoal**. Sobre isso, Cavalcante (2012) afirma que a dêixis pessoal é responsável pela construção de referentes, os quais só podem ser interpretados de maneira adequada caso seja levada em conta a posição inicial de quem está falando.

Além da dêixis pessoal, há um registro de **dêixis temporal** em *agora, imigrantes em geral sim o agora* (l. 1), indicando a localização no tempo da presença de imigrantes; a qual é sequenciada por outro elemento dêitico em *entraram no país legalmente e são tratados* (l. 2), marcado pelas flexões de tempo e de modo dos verbos *entraram* e da locução verbal *são tratados*, que caracterizam o processo dêitico.

A **anáfora direta** também está presente nesse texto, como pode ser observado em *eles* (l. 2), de modo que o colaborador retoma o objeto de discurso *estrangeiros*. Essa estratégia de retomada é responsável pela manutenção e pela progressão referencial do texto.

A estratégia de **desfocalização** é evidenciada pela expressão *com os braços abertos* (l. 2), e retirou o objeto de discurso do foco e colocou outro em seu lugar, na perspectiva de que o referente *imigrantes*, objeto de discurso principal do texto, ficasse em um plano de ativação parcial no texto.

### Estrangeira Negra - Nacionalidade Guianesa - Produção 2

1- “No ponto de vista econômico? Acolhimento? A comida? Os brasileiros parecem adorar  
2- gringos, mas até um ponto. Se for negro. . . da África, há uma exceção. Há muitos  
3- preconceitos, racismo aqui. Até com os próprios negros brasileiros. Imagina com os  
4- estrangeiros. Atualmente, há uma crise do país o que significa que fica difícil para a  
5- maioria da população. Não há emprego nem para os brasileiros, mas sem nenhum tipo de  
6- ajuda, informação orientação, os estrangeiros sofrem aqui.”

As construções realizadas por essa colaboradora demonstram alusão a objetos de discurso que são introduzidos tanto por anáforas quanto por dêiticos. O primeiro elemento a ser analisado é a tentativa de estabelecer o diálogo com o interlocutor (assim como ele fez na produção 1) por meio das interrogações *No ponto de vista econômico?, Acolhimento? e A comida?* (l. 1).

Essa construção confirma o que Cavalcante (2012) aponta como uma das características da referenciação: atividade de negociação. A autora postula que as construções de objetos de discurso e de sentido devem ser analisadas sob a perspectiva da subjetividade do autor e do leitor, pois, ao estabelecer essas perguntas, a colaboradora inaugura ponto de partida para iniciar, de fato, o seu texto.

A partir do momento em que o leitor entende essa estratégia, é possível construir um contexto de cooperação e de construção de sentidos. Após o entendimento dessa negociação ter

sido estabelecido, passo para a análise do primeiro objeto de discurso apresentado no texto pela **introdução referencial** *os brasileiros* (l. 1). Observo que a colaboradora, ao selecionar essa expressão, ativa estratégia sociocognitiva de pressuposição de que *os brasileiros* são objeto de discurso coerente no co-texto, já que ele está dentro da noção de Brasil.

O termo *gringos* (l. 2) é apresentado no texto também por **introdução referencial**. Esse novo objeto de discurso, ao se relacionar com o objeto de discurso *os brasileiros*, resulta em uma construção de sentido, a partir do momento em que a colaboradora expõe que essa relação é bem-sucedida até determinado ponto, como constata-se em *há muitos preconceitos aqui* (l. 3).

Além da relação entre esses elementos, noto o uso de estratégias de **dêixis espacial**, como na expressão *aqui*, o que deixa claro que há marcação consciente do espaço em que acontece o preconceito. Conforme Cavalcante (2012), os dêiticos espaciais tornam evidentes a relação de maior ou de menor proximidade no que se refere ao lugar ocupado pelo enunciador. Sendo assim, pude perceber que houve intenção do colaborador em marcar a sua proximidade com o Brasil.

Verifico a retomada do termo *gringos* com a expressão *os estrangeiros* (l. 4, 6) por meio de **anáfora indireta**. Ambas as ocorrências são compostas por expressões nominais definidas, evidenciando as diversas possibilidades por meio das quais se caracteriza um mesmo referente. Assim, subentende-se que, quando o colaborador utilizou a palavra *gringos*, estava se referindo a um contexto mais relaxado e informal, porém, ao se referir ao contexto de preconceitos, o qual tem conotações negativas, optou por *estrangeiros*, por ser uma palavra mais formal e, talvez, menos marcada discursivamente.

Com o propósito de situar o leitor sobre o momento discursivo de seu texto, o colaborador faz uso de expressões como *atualmente há uma crise e os estrangeiros sofrem* (l. 4). Essa **dêixis temporal** utiliza a circunstância de tempo e a flexão do verbo *sofrem* para elaboração do seu enunciado, contribuindo para que o leitor seja conduzido por toda a tessitura textual, tendo, como ponto de partida, o agora da enunciação.

### Dontello - Nacionalidade Camaronesa - Produção 1

- 1- *Não há tantos como em varios países do mundo como o Brasil por exemplo, mas tem.*
- 2- *quando chegaram e até hoje não tem juízo de valor nenhum eles tem direito as mesmas*
- 3- *oportunidades do que qualquer habitante em termo de emprego por exemplo se ele é*
- 4- *habilitado a fazer determinado trabalho ele faça-o e recebe dinheiro em função disso.*

O colaborador inicia seu texto sem introduzir, explicitamente, um referente como podemos observar em *Não há tantos como em varios países do mundo* (l. 1). Essa construção caracteriza-se pela negociação que o colaborador tenta estabelecer com potenciais leitores, uma vez que há necessidade de conhecimento compartilhado e negociado para que o objeto de discurso, o qual não está explícito, seja compreendido.

A leitura do comando da questão, nesse contexto, era necessária para a compreensão do tópico discursivo abordado pelo colaborador. A **retomada** do objeto de discurso *imigrante* se dá pela utilização da forma pronominal *eles* em *eles tem direito as mesmas oportunidades* (l. 3), e *ele é habilitado a fazer determinado* (l. 4). Essas **anáforas diretas** funcionam como formas de manter o objeto de discurso *imigrantes* presentes no texto.

A vinculação, entre a formação profissional dos estrangeiros e o reconhecimento dessa formação por seu país demonstra uma categorização positiva dos objetos de discurso. No trecho *por exemplo se ele é habilitado e ele faça-o e recebe dinheiro em função disso* ambos (l. 4), verifico a retomada do referente *trabalho* (l. 4) por meio do demonstrativo *disso*, instituindo-se como **anáfora direta**.

A estratégia de retomada é responsável por organizar a coesão do texto e pela progressão referencial. Outro elemento, responsável por organizar o momento da enunciação do texto, é a **dêixis temporal**, *quando chegaram e até hoje* (l. 2), responsável por fornecer aos leitores as coordenadas sobre o momento da enunciação.

## Dontello - Nacionalidade Camaronesa –Produção 2

1-Para os estrangeiros que chegam aqui para viver, o Brasil é mais visto como um país  
 2-de oportunidades nas áreas de futebol e talvez de mulheres. Até porque pelo resto  
 3-do mundo esses dois elementos além da praia por dado faz toda a popularidade do  
 4-país, podemos dizer que são os principais atrativos pelos turistas, os estrangeiros, em  
 5-geral. De um outro lado, como um país desenvolvido onde pode se encontrar  
 6-oportunidades de trabalhos e de empregos por conta dos diferentes recursos que ele 7-  
 tem financeiros, humanos etc...”

A estratégia de referenciação que inicia o texto está presente no excerto *os estrangeiros* (l. 2), construção na qual se nota a **introdução referencial**; estratégia favorável para que o leitor construa e entenda o tópico discursivo do texto. A segunda estratégia está relacionada ao uso de **dêixis temporal** explícita na flexão do verbo *chegam* (l. 1), e em *podemos dizer* (l. 4).

Compreendo que a **dêixis espacial** configura-se no texto por meio da expressão *aqui* (l. 1), escolha essa relacionada à localização do colaborador e, também, ao referente *Brasil*, recuperado por **anáfora indireta** (l. 1,4 e 5). Percebo que a expressão *esses dois elementos* (l. 2,3) representa o processo de **encapsulamento**, o qual tem função resumitiva das construções anteriores, formando um rótulo retrospectivo. Essa estratégia se realiza na expressão e *em geral* (l. 4,5)

A **desfocalização** também é uma estratégia de referenciação empregada pelo colaborador. Podemos visualizá-la na passagem *De um outro lado, como um país desenvolvido onde pode* (l. 5). Ao utilizar essa estratégia, o autor introduz um novo objeto de discurso no texto, de modo que o objeto *Brasil*, tópico discursivo do texto, fica em ativação parcial, podendo ser retomado a qualquer momento. Destaco, ainda, que a escolha lexical do sintagma *país desenvolvido* (l.5) promove a manutenção do referente *Brasil*, tipificando-se em uma **anáfora indireta**.

### 3.5 Fechando o capítulo

Neste capítulo, analisei os dados à luz dos pressupostos teóricos da referenciação, baseada nas considerações da Linguística Textual, cujo aparato teórico subjaz à análise de textos de qualquer língua, inclusive aquelas que não são L1, como é o caso.

Os critérios da referenciação utilizados nas análises são amplos e, por isso, não podia limitar as considerações apenas aos aspectos estruturais e descritivos da referenciação, pois a cultura e os conhecimentos prévios dos colaboradores influenciaram nas produções de textos, revelando a importância do contexto para uma análise situada.

Sendo assim, constatei que as estratégias anafóricas e as dêiticas foram os principais processos de referenciação utilizados pelos colaboradores em seus textos. Tanto as respostas da atividade quanto as produções escritas revelaram que, apesar de algumas vezes os colaboradores não apresentarem domínio satisfatório das estruturas léxico-gramaticais do português brasileiro, eles se posicionaram em relação à discussão proposta, com exceção do colaborador quatro, que demonstrou não ter entendido o que fora solicitado, uma vez que fez produção destoante do tema proposto.

As demais produções revelaram elementos de conhecimentos prévios, coordenados com as informações dos textos base, produzindo objetos de discurso. Esses foram construídos e reconstruídos por meio de negociação entre os potenciais autores e os potenciais leitores em processos interativos proporcionados pelos textos. No próximo capítulo, apresentarei discussão sobre os processos de referenciação que contribuíram para evidenciar o nível de letramento de aprendizes de português brasileiro como língua adicional.

## **CAPÍTULO 4**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS**

#### **4.0 Abrindo o capítulo**

Neste capítulo, apresento discussão a partir dos resultados obtidos pelas análises realizadas no capítulo 3. Entendo que os resultados precisam ser retomados de modo a revelar como os processos de referenciação são aspectos textuais imprescindíveis para que se construam produções textuais reveladoras, em relação ao tipo de letramento dos aprendizes de PBLA. Também, proponho sugestões que, em minha concepção, poderão nortear o trabalho de outros professores de PBLA.

#### **4.1 REFERENCIAÇÃO E LETRAMENTOS: OS PROCESSOS QUE EVIDENCIARAM O NÍVEL DE LETRAMENTO DOS APRENDIZES DE PBLA**

A referenciação é uma atividade textual-discursiva e, como tal, necessita de sujeitos engajados em práticas sociais para que seja concretizada. Para que ela possa exercer seu papel de construção e de reconstrução de objetos de discurso, é preciso que os sujeitos disponham de práticas de letramento, as quais, segundo Street (2000), estão relacionadas à maneira como as pessoas constroem significados para os textos escritos, nos mais variados contextos.

Podemos afirmar que há uma relação entre referenciação e letramento, no que tange à necessidade de o sujeito estar inserido em algumas práticas de letramento para que possa referenciar pessoas, fatos e eventos à sua volta. A compreensão das dinâmicas e das peculiaridades desse processo de alinhamento permite que o sujeito reelabore objetos de discurso a partir de suas vivências e de suas experiências, de modo que haja uma reconstrução e, por consequência, uma ressignificação do mundo e de suas categorizações, haja vista que cada sujeito lançará mão de conhecimentos prévios para elaborar e reelaborar os referentes; na perspectiva de que estes possam se adequar ao contexto em que serão enunciados, promovendo construção de sentidos que podem ser compartilhados entre os membros da comunidade.

Partindo dessa ideia, constatei, por meio da análise dos dados, que os processos de referenciação evidenciam o nível de letramento dos aprendizes de PBLA, uma vez que as introduções e desfocalizações referenciais, as anáforas, as dêixis e os encapsulamentos constituem-se como estratégias apropriadas para que os colaboradores refiram-se aos objetos de discurso a partir de suas práticas de letramento. Essa comprovação se baseou nas ocorrências dessas estratégias referenciais e dos contextos de realização aos quais elas estavam associadas.

Por exemplo, as anáforas realizaram-se em torno do objeto de discurso Brasil, demonstrando que esse tópico discursivo expandia a construção das imagens e das visões dos colaboradores sobre o país. A colaboradora Buballo ao utilizar anáfora indireta, retoma o objeto de discurso Brasil por meio da expressão *país complicado*, revelando que a produção escrita era um lugar propício para a marcação ideológica, pois o contexto da atividade abria margem para essa ação.

As ocorrências das estratégias dêiticas também realizaram-se nos textos por meio da relação existente entre os objetos de discurso Brasil e imigrantes e o colaborador, demonstrando quem está enunciando, o lugar da enunciação e o tempo da ação. O colaborador Bolívia, por exemplo, lançou mão da dêixis pessoal nos trechos *eu achava que o Brasil era...* e *aparentemente me enganei...* Essas construções evidenciam que o colaborador percebeu que o contexto da produção escrita era propício para se incluir como sujeito dentro das suas explicações sobre o Brasil, visto que seu propósito comunicativo era deixar claro o seu posicionamento em relação aos participantes da interação.

As introduções e desfocalizações referenciais são estratégias de referenciação que se mostram produtivas nos textos de vários colaboradores como Bolívia e Dontello. No trecho *mudado as respostas do que era conhecido antes* o colaborador Dontello retira o foco do objeto de discurso Brasil, mas continua mantendo relação com ele, deixando-o em ativação parcial. Percebo que as desfocalizações, assim como as introduções referenciais, são utilizadas como forma de explorar as possibilidades das atividades propostas, pois estas ampliavam as alternativas linguístico-discursivas dos colaboradores.

Os encapsulamentos ocorreram em diversos contextos nas produções de textos dos colaboradores. Por exemplo, a colaboradora Buballo valeu-se dessa estratégia para explicar o referente estrangeiro, como pode ser observado no excerto *a maioria das pessoas tanto estrangeiros quanto nativos*. O colaborador Dontello também empregou o encapsulamento em seu texto, porém com função resumitiva. Percebo que os encapsulamentos são realizados

somente quando os colaboradores depreendem, a partir do contexto de produção das atividades, a necessidade de explicar de forma mais detalhada alguns objetos de discurso.

Este cenário apresenta informações que conduziram a discussão a respeito das estratégias de referenciação utilizadas pelos colaboradores. As produções de textos e a resposta à atividade 2 foram realizadas pelos seis colaboradores da pesquisa, de modo que cada um dos textos produzidos apresentou peculiaridades nos aspectos culturais, sociais e, também, linguísticos. Tais aspectos influenciaram na escolha das estratégias referenciais selecionadas pelos colaboradores, porque, como venho afirmando, a referenciação relaciona-se com a maneira como eles compreendem o mundo e como atuam sobre este.

Ressalto que, apesar das diferenças culturais reveladas em alguns textos, as estratégias de referenciação, em maior ou menor escala, permearam as produções escritas de todos os colaboradores. Embasada nos pressupostos da referenciação e nas contribuições de Mondada e Dubois (2003), afirmo que a referenciação é uma estratégia de construção de referentes, utilizada por um sujeito sociocognitivo para estabelecer uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Os colaboradores, ainda que de forma inconsciente, buscaram estabelecer a relação entre seus discursos, aqui expressos por produções escritas, e o mundo, compreendido como o contexto em que estão inseridos. Destaco, nesse caso, o texto do colaborador Coréia, que não demonstrou compreensão da tarefa solicitada, no entanto produziu texto em que ativou outros referentes, lançando mão de estratégias referenciais que se mostraram adequadas para o seu propósito comunicativo, mesmo que este não estivesse alinhado à proposta da atividade solicitada.

Constato que o emprego das estratégias de referenciação tem a função de discretizar a língua e o mundo (MODADA e DUBOIS, 2003, p. 37) promovendo, desse modo, negociações entre os interlocutores do processo interativo; visando a construção de sentidos compartilhados socialmente por meio de textos. No caso da análise, encontrei, nas produções dos colaboradores o uso das estratégias anafóricas, dêiticas e encapsuladoras, as quais foram critérios textuais estabelecidos para esta investigação.

As estratégias anafóricas (incluindo anáforas diretas e indiretas) foram utilizadas pelos colaboradores como forma de introduzir e de manter em foco objetos de discurso que já haviam sido apresentados no contexto das atividades. Destaco que o objeto de discurso *Brasil* foi o mais referenciado por anáforas indiretas, seguido do objeto de discurso *imigrantes*. A partir da resposta dada, por ocasião da atividade de aquecimento e das produções de texto, percebo que os colaboradores compreenderam a importância desses objetos de discurso para a tessitura

textual. Devido a isso, eles promoveram suas retomadas de maneira que esses objetos assumiram características topicalizadoras dentro dos textos produzidos.

Dessa forma, é revelado que, ao desenvolver construções que continham anáforas diretas e indiretas, relacionadas aos objetos de discurso centrais (Brasil e imigrantes), os colaboradores organizaram a composição de seus textos escolhendo elementos coerentes com as suas intenções comunicativas, já que esses elementos constituem-se como possibilidades aceitáveis dentro do contexto de produção das atividades propostas, mostrando alinhamento com as propostas de atividade.

Destaco que, assim como a anáfora, a dêixis caracteriza-se por seu aspecto discursivo, apresentando-se nos textos por meio das coordenadas “quem”, “onde” e “quando”. Conforme Mondada e Dubois (2003), essa estratégia manifesta aspectos de instabilidade em níveis, como a organização linguística, as construções sintáticas e as configurações de objetos de discurso nos textos, porque elas são responsáveis por direcionar o leitor sobre o momento da enunciação, podendo mudar completamente o entendimento do texto, caso seja utilizada de maneira inadequada.

Os processos dêiticos relacionam-se, também, aos objetos de discurso *Brasil* e suas variações, e imigrantes e suas variações, acrescentando marcas da pessoa que está enunciando, do lugar e do tempo em que as ações foram desenvolvidas. O que efetivou o uso da dêixis pessoal, temporal e espacial foi a relação que cada uma estabeleceu com os objetos de discurso referenciados. O uso de estratégias dêiticas comprova que os colaboradores recrutaram conhecimentos ativados pelo contexto e pelos *frames* interativos, haja vista que para empregarem dêiticos como *eu*, *aqui* e *agora* era necessário analisar e enquadrar o contexto de realização da produção escrita para que ela fosse coerente.

Nesse contexto, destaco que o letramento é processo revelador da ação ideológica dos sujeitos na elaboração e na configuração dos objetos de discurso. Em consonância com Street (2014), à medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo, já existente nas sociedades, elas os adaptam e os corrigem segundo os significados, os conceitos de identidade e as epistemologias locais. Assim, como estavam em contexto de imersão no Brasil, os colaboradores recrutaram seus conhecimentos prévios, a fim de reelaborarem suas realidades, pois as informações que eles tinham sobre o Brasil não estavam condizentes com a realidade encontrada. Sendo necessário que eles empreendessem a construção de sentidos adequados aos contextos nos quais estavam vivendo.

Com isso, as análises das produções escritas indicaram que as estratégias de referenciação e os letramentos são aspectos que se complementam, pois, enquanto os letramentos promovem uma mudança no entendimento dos colaboradores, em relação às práticas sociais em que estão inseridos, a referenciação apresenta recursos linguístico-discursivos para que eles possam construir e reconstruir objetos de discurso, em um processo cooperativo entre os participantes da interação. Isso revela como esses aspectos estão imbricados na promoção de um sujeito engajado nessas práticas, sendo a língua um construto fundador.

Os elementos de encapsulamentos, de acordo com Koch (2016), são encarregados de resumir uma porção textual e de transformá-los em um referente. Os colaboradores recorreram a esta estratégia poucas vezes em seus textos, demonstrando que, apesar desta promover a coesão textual, eles, em sua maioria, não dominavam o uso desse recurso referencial.

Os contextos de realização dos encapsulamentos chamam a atenção, principalmente, pelos rótulos prospectivos e retrospectivos que resultavam desses encapsulamentos, porquanto a marcação do referente *peessoas*, como em *Hoje a maioria das pessoas tanto estrangeiros quanto nativos*, presente na resposta do colaborador 1, demonstra que o conteúdo foi resumido e rotulado como a maioria das pessoas. Para Koch (2016), os rótulos contêm graus de subjetividade. Pude reconhecer isso em algumas passagens, pois, ao criar o novo objeto de discurso, os colaboradores avaliavam o rótulo, para que este fosse o mais adequado em relação às suas intenções interativas.

Apoiada nos entendimentos anteriores, afirmo que os processos de referenciação foram produtivos para esta pesquisa, tendo em vista que eles propiciaram construções textuais nas quais o engajamento dos colaboradores foi evidenciado; fomentando, assim, composições críticas, reflexivas e autorais, sustentadas pelas anáforas, pelas dêixis e pelos encapsulamentos.

Os aspectos relacionados à competência leitora e à compreensão textual das atividades merecem figurar nesta seção. Pude avaliar que, partindo deles, os colaboradores operaram movimentos anafóricos, encapsuladores e dêiticos, sobretudo, com retomadas dos textos bases; o que conduz ao entendimento de que eles captavam as informações ofertadas (insumos), e caminharam em direção às produções textuais apoiadas nos contextos construídos e compartilhados pelos textos base.

Ressalto que o colaborador Coreia apresentou dificuldades de compreender e de interpretar as atividades de aquecimento e de produzir o texto solicitado nas atividades propostas, evidenciando competências restritas em relação ao letramento ideológico, visto que

ele não requisitou os conhecimentos prévios, necessários para produzir respostas adequadas no que se refere à visão dos estrangeiros sobre o Brasil.

Entendo o letramento como prática social e, por isso, as inadequações de cunho sintático-semântico, ora identificadas, configuram dados que embasarão possíveis contribuições de pesquisa (próxima seção), uma vez que, ao desenvolver atividades que possibilitam aos colaboradores melhorarem suas escritas estamos oportunizando momentos em que eles poderão aprimorar o uso de processos referenciais e, conseqüentemente, os seus letramentos, produzindo textos mais coerentes, coesos e organizados.

Os colaboradores Estrangeira Negra e Dontello apresentaram conhecer textos engajados ideologicamente, demonstrando poucas inadequações sintáticas e semânticas em suas produções. Entendo que a baixa ocorrência de desvios gramaticais influencia em produções mais coesas e coerentes. Destaco que eles, ao expressarem a representação de suas crenças, de seus valores e de seus conhecimentos prévios, realizaram construções ideologicamente marcadas em seus textos, situando-as no âmbito do letramento ideológico, proposto por Street (2009).

O estímulo à produção textual, seja com respostas discursivas, seja com produções de texto em atividades didáticas, favoreceu a ocorrência de estratégias de referenciação, indicando que tais estratégias desenvolveram as competências escritas dos colaboradores, com o estatuto de língua adicional, considerando que as tarefas promoveram produções engajadas.

O engajamento foi expresso pelas representações sobre o Brasil, os brasileiros, a comida, enfim, a cultura. Isso demonstrou que os colaboradores valeram-se de seus multiletramentos para referenciar esses objetos de discurso, de maneira adequada, nas atividades. Os textos dos colaboradores 2 e 5 são exemplares de como eles construíram objetos de discurso que apresentaram visões do Brasil, construindo relações linguístico-discursivas como “país de oportunidade”, que tem pessoas “gente boa”, mas, em contrapartida, tem “problemas com negros” e “governo corrupto”. Essas construções revelaram a intenção dos colaboradores de explicarem e, ao mesmo tempo, avaliarem o Brasil. Desse modo, constato a presença de um sujeito ideológico fortemente marcado.

Após a análise sobre as principais estratégias de referenciação, utilizadas pelos colaboradores, apresentarei, na próxima seção, o que penso ser as principais contribuições desta pesquisa para a área de ensino de PBLA.

## 4.2 SUGESTÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos momentos de realização desta pesquisa, notei aspectos linguísticos que considero relevantes, como contribuições para futuros trabalhos na área de português brasileiro como língua adicional. A exemplo disso, o colaborador Coreia, como explicitado anteriormente, apresentou dificuldades em produzir textos que contemplassem objetos de discurso coerentes com o tema proposto pelas atividades, tendo em vista que ele produziu e utilizou objetos de discurso os quais faziam parte do seu conhecimento de mundo, como a forma que o governo dele conduz os processos sobre a moradia dos adidos militares no Brasil, mas sem construir unidades discursivas lógicas para o contexto de produção. Vale ressaltar que o colaborador ativou outras redes de referência, o que possibilitou que ele enveredasse pelo desvio temático apresentado em sua produção de texto.

Algumas estratégias referenciais foram pouco utilizadas, como o encapsulamento, conforme assinaléi anteriormente. A baixa ocorrência dessa estratégia pode indicar duas possibilidades: a primeira explicita que os colaboradores, apesar de terem domínio dessa estratégia, optaram, ao que tudo indica, por não fazerem remissões textuais desse modo, tendo em conta que a explicitude era elemento marcador de suas posições ideológicas nos textos; e a segunda é que o uso dessa estratégia requer conhecimentos mais aprofundados das estruturas linguísticas e dos processos coesivos mais elaborados, sendo, portanto, mais complexas para os colaboradores. Ao se valer de encapsulamentos, o autor recupera passagens completas ou parte de passagens textuais, e tal opção nem sempre é tarefa fácil, sobretudo, quando se trata de LA.

O uso de dêiticos fomentou o emprego de coordenadas linguísticas de lugar, de tempo e de pessoa, garantindo fluidez e coesão aos textos. Como exemplo disso, alguns colaboradores usaram a dêixis espacial, representada pelo elemento *aqui*. Essa escolha evidencia o lugar de onde os colaboradores estavam enunciando, apontando pistas a serem seguidas pelo leitor, orientando a construção e a negociação de sentidos construídos nos textos.

As produções de texto promoveram, majoritariamente, o uso de anáforas indiretas. Em contexto de PBLA, percebo que o domínio de tal estratégia concorre para que o aprendiz produza textos mais fluídos e coesos, pois a repetição do mesmo item lexical caracteriza, na maioria das vezes, pobreza vocabular e falta de repertório linguístico-discursivo.

O alinhamento teórico, aqui utilizado para fundamentar a análise realizada, promoveu novos olhares sobre as produções textuais dos colaboradores, porque, enquanto o domínio de práticas de letramento conduz o aprendiz a se engajar nas práticas sociais de leitura e de escrita,

o uso da referenciação possibilita a construção de objetos de discurso, a partir das práticas sociais de letramento, às quais foi exposto.

Baseada nessas contribuições, proponho sugestões que poderão servir de norteadores para o trabalho de professores de PBLA, no que diz respeito às estratégias de referenciação como meio de desenvolver atividades pedagógicas de produção escrita.

A seguir, listo algumas sugestões:

- 1) As anáforas, como já sinalizado em capítulos anteriores, são estratégias referenciais de retomada que constituem cadeias referenciais nos textos. Sendo assim, são elementos significativos para produções escritas, pois são responsáveis pela progressão referencial, aspecto significativo para o desenvolvimento do texto. A fim de que as anáforas sejam exploradas em atividades pedagógicas, sugiro que os professores estabeleçam protocolos de leitura, de compreensão e de interpretação textual. A sistematização desses processos conduz o aprendiz para a identificação dos principais objetos de discurso dos textos, de modo que eles possam reconhecer as possibilidades linguísticas de referenciação na prática de sua escrita.
- 2) Ao produzir atividade pedagógica para alunos aprendizes de PBLA, os professores devem estar atentos aos textos que irão compor a atividade, porque os gêneros textuais, devido às suas múltiplas configurações na sociedade, oferecem possibilidades de interpretação as quais se ancoram em conhecimentos linguísticos e em conhecimentos de mundo, visto que eles surgem nas e pelas práticas sociais com a finalidade de atender às necessidades dos sujeitos. Sendo assim, sugiro que os professores busquem utilizar gêneros variados na composição das atividades pedagógicas, pois eles podem oferecer exemplos de como os objetos são construídos e reconstruídos, dependendo dos contextos em que são construídos. Isso, é claro, depende das necessidades da demanda, aspecto definidor para a escolhas dos textos.
- 3) As estratégias de referenciação são realizadas por elementos textuais que certificam que o leitor compreendeu as relações referenciais, as quais foram estabelecidas nos textos pelos autores. Dessa forma, é possível que os professores conduzam atividade de reconhecimento dos principais elementos linguístico-discursivos para promover retomadas e introduções nos textos.

- 4) Os textos aos quais os aprendizes de PBLA são expostos são permeados de informações explícitas e implícitas. Essa movimentação garante aos leitores um equilíbrio no momento da leitura, pois, ao ler, eles terão de utilizar estratégias referenciais para compreender e interpretar o(s) sentido(s) do texto. Por isso, sugiro, também, que os profissionais dessa área de ensino produzam atividades que proporcionem aos aprendizes maneiras de confirmar se suas inferências, realizadas durante a leitura, são ou não pertinentes; considerando que, ao conseguir perceber a intenção comunicativa do texto, eles poderão produzir textos baseados nas estratégias referenciais, demonstrando conhecimento dos processos de escrita, no caso, em língua portuguesa.
  
- 5) A elaboração de enunciados-comando de questões que instiguem os aprendizes a portarem-se como agentes ativos de seus dizeres, como meio de configurar oportunidade para que os aprendizes, em suas respostas, utilizem construções dêiticas, de modo a marcarem a pessoa que está enunciando, assim como o lugar e o tempo da enunciação. O uso de processos dêiticos promove textos situados contextualmente, o que, em PBLA, é uma característica necessária para a inserção do aprendiz nas práticas sociais dessa língua.

Acredito que essas sugestões poderão contribuir para a prática dos professores de PBLA, pois, ao utilizarem atividades pedagógicas voltadas para estratégias de referenciação, esses profissionais contribuirão para que os aprendizes possam entender, de forma prática, como os processos referenciais acontecem e, a partir disso, produzirem textos que apresentem relações referenciais mais coesas e discursivamente coerentes, demonstrando maior conhecimento das construções do português brasileiro.

### **4.3 Fechando o capítulo**

Neste capítulo, apresentei discussão concernente à análise dos dados e apresentei as contribuições e as sugestões para a área de português brasileiro como língua adicional no que tange ao uso de estratégias referenciais nas atividades pedagógicas. Os resultados apontaram para a relação entre as estratégias de referenciação e os letramentos, pois ambos os conceitos

realizam-se a partir da inserção dos colaboradores em práticas de letramento, as quais propiciam o emprego de processos de referenciação.

Os contextos de realização da dêixis, da anáfora, e das introduções e desfocalização referenciais repetiram-se, revelando que os objetos de discurso Brasil e imigrantes assumiram papéis relevantes na construção dos textos.

As sugestões para as práticas pedagógicas almejam contribuir para a área de PBLA, haja visto que os resultados das análises demonstraram que o desenvolvimento de atividades que priorizam o uso de estratégias de referenciação podem auxiliar no desenvolvimento dos sujeitos para atuarem nos mais variados contextos de práticas sociais as quais forem expostos, porque conseguem agregar os conhecimentos prévios, o contexto da situação e as estratégias de referenciação mais adequadas para interagirem com os outros sujeitos. Na próxima parte, apresentarei as considerações finais deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de investigar como as estratégias de referenciação, em produções de textos, poderiam revelar o nível de letramento de aprendizes de português brasileiro como língua adicional. Sendo assim, ancorei-me nos objetivos e nas questões de pesquisa para apresentar tanto sugestões para futuros estudos, quanto respostas às questões de pesquisa, além de explicitar as limitações deste estudo.

A análise dos dados à luz dos processos de referenciação possibilitou reflexões sobre as competências linguístico-discursivas dos aprendizes. Observei que as construções de introdução e de retomada de referentes são responsáveis por demonstrar as reelaborações feitas pelos aprendizes no contexto de produção da atividade. Sendo que essas ressignificações só fazem sentido quando estão dentro de práticas de letramento que balizam tais interpretações da realidade.

As estratégias de referenciação contribuíram para aumentar o nível de letramento dos colaboradores devido às múltiplas possibilidades de construção e reconstrução de sentidos que elas oferecem, como as anáforas indiretas que desenvolvem-se por meio de associações entre um objeto de discurso e as possíveis formas de referenciá-lo. Como quando a colaboradora Estrangeira Negra introduz o objeto de discurso *gringos*, e depois retoma-o por meio da anáfora indireta *estrangeiro*. Pude observar que os conhecimentos de mundo, os letramentos e o contexto corroboraram para a colaboradora lançar mão desta e não de outra palavra para referir-se ao objeto de discurso *gringos*.

Após a análise e discussão dos dados, alguns aspectos revelaram-se boas sugestões para futuros estudos como a realização de dêixis pessoal marcando o enunciador. Essa estratégia revelou que os aprendizes tendem a incluir-se, de modo a marcar sua subjetividade e visão de mundo, o que pode ser produtivo em produções textuais em contextos formais. Os comandos das atividades despertaram nos aprendizes múltiplas interpretações, conduzindo a produções escritas ricas em elementos culturais e linguístico-discursivos.

Ressalto que o presente estudo apresentou limitações quanto à confirmação de informações a respeito da construção de objetos de discurso estereotipados. Como a análise dos dados baseou-se nas produções escritas dos aprendizes, percebo que alguns dados não ficaram claros. Sendo assim, é importante que, posteriormente, se tenha acesso novamente aos participantes para questioná-los sobre as suas reais intenções comunicativas e evidenciar as relações entre as estratégias de referenciação utilizadas e os letramentos dos aprendizes.

A seguir, respondo as questões de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação:

- I. De que forma as questões de compreensão leitora manifestam o uso de estratégias de referenciação?

Ao que tudo indica, as questões de compreensão leitora promoveram o uso de estratégias de referenciação nas produções de texto dos colaboradores. Os processos de anáfora direta, de anáfora indireta e de dêixis ocorreram em ambas as atividades, o que nos conduz à conclusão de que, ao responderem atividades de aquecimento, os colaboradores acessaram informações que viabilizaram o uso das mesmas estratégias referenciais utilizadas, anteriormente, em textos base. Assim, entendo que as produções escritas apresentaram ocorrências de estratégias referenciais em razão das atividades de aquecimento terem sido respondidas primeiramente.

- II. Que recursos linguístico-discursivos fomentam o processo de referenciação nas produções de textos dos colaboradores?

Os recursos linguístico-discursivos que promoveram os processos de referenciação, nos textos produzidos pelos colaboradores, foram aqueles que indicaram a possibilidade dos colaboradores de abordarem determinados assuntos. Constituem exemplos desses elementos o advérbio *talvez* (colaborador 1), o uso de aspas nas expressões *gente boa* (colaborador 2) e *A nova cara da imigração no Brasil* (colaborador 3), revelando o intuito de destacar esses elementos. Além desses, as construções explicativas como *por causa do aumento* e *porque o texto* (colaborador 5) apresentam-se como formas de marcar a importância de determinada informação. As formas verbais no presente como *tem recebido* (colaborador 3) enfatizam as visões que eles têm sobre o Brasil e os adjetivos reforçam a qualificação e avaliação deles em relação aos objetos de discurso construídos. Além disso, destaco que as estratégias de anáfora direta e indireta, as catáforas, os dêiticos e as desfocalizações foram os recursos que contribuíram para a realização dos processos de referenciação, uma vez que, ao fazer uso de tais recursos, os colaboradores estão categorizando e recategorizando os objetos de discurso, de modo a apresentá-los em um contexto específico de uso.

III. Como as estratégias de referenciação podem evidenciar o tipo de letramento (autônomo e ideológico) dos aprendizes de PBLA?

Ao lançar mão de estratégias de referenciação em suas respostas e em suas produções de textos, os colaboradores de PBLA revelaram, na maioria dos casos, conhecimento das regras de composição textual do português brasileiro. Aliado a isso, a maneira como as introduções referenciais, as dêixis e os encapsulamentos foram organizados de modo a evidenciar o posicionamento dos colaboradores como em *mas mesmo assim, com todos esses problemas*, (colaborador 2). Essa construção mostra-se propícia para que o colaborador se coloque no texto como sujeito discursivo, agente de seu dizer, engajado ideologicamente, mostrando que a escrita revela a sua posição no mundo, pois as estratégias de referenciação se relacionam também com os conhecimentos requeridos no processo de produção escrita. Estas constatações corroboram a comprovação de que o tipo predominante de letramento dos colaboradores desse estudo é o letramento ideológico.

IV. De que modo as condutas pedagógicas sugeridas podem orientar professores de PBLA a desenvolverem atividades de produção escrita utilizando estratégias de referenciação?

As sugestões propostas podem esclarecer os professores de PBLA sobre as potencialidades das estratégias de referenciação para a promoção de textos adequadamente harmônicos com relação à estrutura linguística e, por consequência, à textualidade e à discursividade. Quando os aprendizes apresentam domínio de processos referenciais, eles produzem textos mais engajados, com construções coesas e coerentes.

Assim, a pesquisa conduziu, portanto, à conclusão de que as estratégias de referenciação concorreram para revelar o nível de letramento dos aprendizes de PBLA, uma vez que as estratégias de referenciação endofóricas, exofóricas e dêiticas trouxeram para o texto elementos culturais que qualificaram as produções escritas como práticas sociais, evidenciando o engajamento e o posicionamento ideológico dos aprendizes sobre as suas realidades.





## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R, P. **O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português.** 2009. 220 f. Dissertação de mestrado- Universidade de Brasília, Brasília. 2009.
- ALBUQUERQUE, R, P. **Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol.** 2015. 372 f. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, Brasília. 2015.
- APOTHELOZ, D.; REICHIER-BÉGUELIN, M. J. **Construction de la référence et stratégies de designation.** TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), Neuchatel, n.23, p.227, 1995.
- BARDARI, S. **A função dos dêiticos na organização do texto.** Disponível em: <<http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/A-fun%C3%A7%C3%A3o-dos-d%C3%AAticos-na-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-texto.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso.** Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. **The semiotic Challenge.** Oxford: Basil Blackwell, 1967.
- BATESON, G. **Mente e natureza.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BARTON, D.; Hamilton, M. **Local literacies: reading and writing in one Community.** London: Routledge, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais.** E-Book 2011. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BRANDÃO, C. **Educação para a diversidade: variação linguística no ensino de português como língua adicional (LA).** In: Silva, F, C da S. e Vilarinho, M. **O que a distância revela.** Brasília, 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contexto de uso:** por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco. 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Texto.** 1. ed. São Paulo: Contexto: 2012.

\_\_\_\_\_. **A dêixis discursiva.** Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r122Art06.pdf>>. Acesso em: 25 sem. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research.** 2. Ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000b.

DIJK, T. A. V. **Some Aspects of Text Grammar** Paris, The Hague, Mouton, 1972.

DIJK, T. A. V. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva.** São Paulo: Contexto, 2012

ESPANHOL, J.; LISBOA. A. P. **A nova cara da imigração no Brasil - 2015** – disponível em:<[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/tf\\_carreira/201506/21/tf\\_carreira\\_interna,487351/a-nova-cara-da-imigracao.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/tf_carreira/201506/21/tf_carreira_interna,487351/a-nova-cara-da-imigracao.shtml)> acesso em: 10/02/2016

\_\_\_\_\_. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: contexto, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Catando Costas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social:** uma perspectiva de análise. Petrópolis, Vozes, 2012

GUMPERZ, J.J. **Discourse strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

HANKS, W. F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. Séries fundamentos. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de letras.1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 7. Ed. Campinas: Unicamp/Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto: 2014

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas.** 2. ed. São Paulo: Contexto. 2015.

KOCH, I. V.; VANDA, M. E. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V. et al (Orgs.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

LAKATOS, M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDERS, C.; REICHERTZ, J. **Scientific practice is when everything works and nobody knows why - remarks on the development of qualitative social research.** Social sciences literature,12, p. 90-102. 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz.** Recife, UFPE, 1983.

\_\_\_\_\_. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Tradução de Judith Chambliss Hoffnagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construction des objets de discours et categorisation: uma approche des processus de réfêrenciation.** Tranel. Berrendonner, A e M. J. Reichler-Beguelin (eds). Tranel 23,1995.

\_\_\_\_\_. **Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.** In: Cavalcante, M. M. et al. (Org.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

PETOFI, J Z. **Grammatischen Theorie Spachlicher Texte.** In: Lili, ano 2, fasc. 5, p. 31-58, 1973.

RAMOS, L, A. Teorias cognitivas e abordagens metodológicas no ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE). In Josenia, A, V.; Francisca, C, S. (Org.). O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras – EAD/UnB. Brasília: Movimento, 2014. p. 129 a 157.

\_\_\_\_\_. **Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do Celp-Bras.** 2007, 240f. Tese de doutorado– Universidade de Brasília – Brasília, 2007.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCOTT, J. **A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research,** Cambridge: Polity Press, 1990.

SCRIBNER, S. **Studying working intelligence.** Cambridge. MA: Harvard University Press, 1984.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros.** 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STREET, B. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN, J, M.; JONES, K. (Orgs.). **Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2000.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. et al. Multimodality and New Literacy Studies. In: JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis.** New York: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Tradução de Maria Rita S. Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje.** Madrid: Gredos.1964.

**APÉNDICE**



### Proposta de atividade 3

E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Mínimo 15 linhas)

1	Então, no começo antes de chegar no Brasil,
2	eu achava que Brasil era um país sem
3	problemas, aparentemente me enganou, pois agora
4	que estou no país, eu vejo que tem muitos
5	problemas. Que tem um governo corrupto
6	que agem somente para os interesses deles,
7	esquecendo do povo, mas mesmo assim com
8	todos esses problemas, as pessoas sabem
9	continuar suas vidas e serem felizes.
10	O brasileiro é "gente boa", prestativo, amigo
11	companheiro que se importa pelos outros, que
12	sabe aproveitar a vida, que gosta de sair
13	e compartilhar com os amigos.
14	Que gosta de gringo e sabe tratar imigrantes.
15	Personas alegres e de bom coração.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

### Proposta de atividade 3

E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Mínimo 15 linhas)

1	O Brasil é um País que tem recebido
2	muitas imigrações como a esta porcentagem
3	chegam ao País por novas oportunidades de
4	trabalho e estudo que sejam para seu benefício.
5	Também o Brasil é um país que concedeu
6	9.415 permissões de trabalho, sendo para (1459)
7	pessoas dos Estados Unidos, (756) para Filipinas, (712)
8	para o Reino Unido, (421) para o Alemanha e por último
9	e não menos importante (438) para pessoas da Itália
10	No minha opinião Para os estrangeiros que
11	chegam aqui para viver, o Brasil é um País
12	Muito bonito, com lugares turísticos muito
13	interessantes e tudo com pessoas alegres
14	e boas maneiras, com oferta muito grande de empregos
15	e formas de melhorar sua vida
16	Mas Não por isso os estrangeiros tem sido
17	tam sido tão fácil a moradia aqui no Brasil
18	pois que tem que lidar com o idioma e
19	a Sociedade imigratória da família.
20	
21	
22	
23	
24	
25	

## Proposta de atividade 3

E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Mínimo 15 linhas)

1	
2	Eu sou ex filho de acido militar então
3	para mim tirar o visto foi fácil, mas no meu
4	país para tirar o visto precisa de passar por
5	várias pergunta porque somos socialista.
6	Meu visto era filho de acido <del>militar</del> militar com
7	passaporte de diplomata, hoje em dia é passaporte
8	comum visto de estudante. O processo passar
9	pro diplomate para estudante foi demorável
10	porque eu fiz no Brasil se tivesse <del>em</del> feito
11	no outro país o processo ia demorar só 3 dias
12	Alguns país e o meu o governo paga as <del>as</del>
13	nossas conta de luz e água e também
14	temos plano de saúde. A maioria dos
15	diplomáticos já vem no país com casa já
16	para não demorar para achar uma casa, a
17	maioria das casa já são comprada pelo governo
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

## Proposta de atividade 3

E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Mínimo 15 linhas)

1	Na ponto de vista econômica? Acolhimento?
2	A comida?
3	Os brasileiros parecem adorar gingões
4	mas até um ponto. Se for negro... da
5	África, há uma exceção. Há muitos preconceitos,
6	racismo aqui. Até com os próprios negros
7	brasileiros. Imagina com os estrangeiros.
8	Atualmente, há uma crise do país o que
9	significa que fica difícil para a
10	maioria da população. Não há
11	emprego nem para os brasileiros mas
12	sem nenhum tipo de ajuda, informação,
13	orientação, os estrangeiros sofrem aqui
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

## Proposta de atividade 3

E, na sua visão, como é o Brasil para os estrangeiros que chegam aqui para viver? Escreva um pequeno texto com sua resposta a essa pergunta. (Máximo de 25 linhas)

1	Para os estrangeiros que chegam aqui para viver, o Brasil é mais visto como um país de oportunidade nas áreas de futebol e talvez também de mulheres. Até porque pelo resto do mundo esses dois elementos além da praia por exemplo reforçam toda a popularidade do país, podemos dizer que são os principais atrativos pelos turistas, os estrangeiros em geral. De um outro lado, como um país desenvolvido onde pode se encontrar oportunidades de trabalhos e de empregos por conta dos diferentes recursos que ele tem financeiros, humanos etc...
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

- O tipo físico <sup>4</sup> Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade.
- A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)
- A mulher e o dinheiro <sup>5</sup> Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco.
- A ordem <sup>3</sup> Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferencia de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.
- Preconceitos <sup>6</sup> A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional.

- 1 O tipo físico    2 A ordem    3 Preconceitos    4 A mulher e o dinheiro  
5 A chegada    6 A roupa    7 As famílias

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.

- a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.  
Onde? <sup>2º</sup> parágrafo Correção a maioria vinha em família
- b) A roupa dos japoneses era europeia.  
Onde? <sup>5º</sup> parágrafo Correção a roupa era no estilo europeu mas não necessariamente europeia.
- c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.  
Onde? <sup>6º</sup> parágrafo Correção
- d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.  
Onde? <sup>5º</sup> parágrafo Correção a média japonesa é inferior à média brasileira

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje? →

Tem sim, não sei como foram tratados. Hoje a maioria das pessoas tanto estrangeiros quanto nativos estão saindo do país.

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade.

A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...) → O tipo físico

Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco. → As mulheres e o dinheiro

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferencia de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras. → A ordem

A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional. → Preconceitos

O tipo físico	A ordem	Preconceitos	A mulher e o dinheiro
A chegada	A roupa	As famílias	

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.

- a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.  
Onde? Correção → Falso, a maioria eram casados e com família.
- b) A roupa dos japoneses era europeia.  
Onde? 3º parágrafo Correção
- c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.  
Onde? 5º parágrafo Correção
- d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.  
Onde? Correção Falso pois a estatura média dos japoneses é inferior à nossa

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

No meu país existem muitos imigrantes, no passado tanto quanto hoje, eles são bem recebidos, e bem tratados, as oportunidades de emprego são muitas para eles, em geral a vida deles no meu país é boa.

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade.

A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)

Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de portugueses, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco.

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferencia de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.

A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional.

O tipo fisico    A ordem    Preconceitos    A mulher e o dinheiro  
A chegada    A roupa    As familias

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.

a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.

Onde?

*Correção => errado, a maioria vieram ao Brasil com*

b) A roupa dos japoneses era europeia. *Formal, pois - se vai no 2º parágrafo do*

Onde? *3º parágrafo Correção*

c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.

Onde? *5º parágrafo Correção*

d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.

Onde?

*Correção => errado, a maioria de japoneses são mais baixos que o resto dos brasileiros = 4º parágrafo*

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

*- No meu país também há muitos imigrantes e a maioria deles chegam no meu país principalmente por novas oportunidades de trabalho e estudo.*

*Quando os imigrantes chegam no meu país foram bem recebidos e tratados.*

*A situação hoje em dia é que Bolívia tem uma migração japonesa importante. A partir de 1899 uma migração de japoneses começaram a formar uma comunidade até à década de 1970, Populações comunitárias japonesas formaram-se no Província Boliviana de Santa Cruz.*

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade.

A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)

Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco.

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferência de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.

A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional.

O tipo físico	A ordem	Preconceitos	A mulher e o dinheiro
A chegada	A roupa	As famílias	

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.

- a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.  
Onde? 2 Correção
- b) A roupa dos japoneses era europeia.  
Onde? 3 Correção
- c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.  
Onde? 5 Correção
- d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.  
Onde? 4 Correção

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

No meu país tem muitos estrangeiros, não tem muitos imigrantes. A maioria visita meu país não para morar. E sim nos tratamos bem os amigos de outros países

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade. *Tipos físico*

A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)

Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco. *A mulher e o dinheiro*

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferencia de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras. *A ordem*

A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional. *Preconceitos*

O tipo físico, A ordem, Preconceitos, A mulher e o dinheiro,  
A chegada, A roupa, As famílias.

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija, se necessário.

a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.

Onde? 2 Correção *Famílias*

b) A roupa dos japoneses era europeia.

Onde? 3 Correção

c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.

Onde? 5 Correção *as mulheres*

d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.

Onde? 4 Correção *são geralmente baixos*

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

*Imigrantes japoneses? De que eu saiba, não.*

*Agora, imigrantes em geral, sim. Se eles entrarem no país legalmente, são tratados com os braços abertos.*

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grandes, troncos grandes, reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto do que uma das nossas crianças de 8 anos de idade.

A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)

Tem nas suas mulheres a maior confiança a ponto de, para não interromperem uma missão adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro, dez yens, vinte, trinta, quarenta, cinquenta yens, mas todos trazem um pouco.

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido a conferencia de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.

A raça é muito diferente, mas não é inferior, não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional.

O tipo físico	A ordem	Preconceitos	A mulher e o dinheiro
A chegada	A roupa	As famílias	

1- Em que parágrafo se encontra este texto? Corrija se necessário.

- a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.  
Onde? 2º parágrafo Correção casados e tinham famílias
- b) A roupa dos japoneses era europeia.  
Onde? 3º parágrafo Correção
- c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.  
Onde? 6º parágrafo Correção
- d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.  
Onde? 5º parágrafo Correção não, são menos altos

2- No seu país, também, há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

Não há tantos como em vários países do mundo como o Brasil por exemplo, mas tem.  
Quando chegaram e até hoje não tem juízo de valor nenhum eles tem direito as mesmas oportunidades. O que qualquer habitante em termo de emprego por exemplo se ele é habilitado a fazer determinado trabalho ele faz-o e recebe dinheiro em função disso.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

Porque a imigração tem mudado com o passar do tempo, tal vez as políticas públicas de imigração ou só as pessoas que migram.

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

“Nos últimos 5 anos, o perfil do imigrante tem mudado. Passaram a vir para o Brasil muitos trabalhadores

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)

No contexto do texto dá para entender que topo e base referem-se à uma grande parte de mercado (a maioria dele).

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

A um jovem que imigrou pro Brasil

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- ( ) Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.  
 ( ) Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.  
 (x) Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

Isso é porque o texto fala da situação atual dos imigrantes no Brasil

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

“ nos últimos 5 anos, o perfil do migrante tem mudado, ... ( ) (3º parágrafo)

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)

topo: nos lugares mais altos da cadeia ou pirâmide

base: nos lugares mais baixos da cadeia ou pirâmide

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

Se refere ao migrante do Gana que tem 28 anos e trabalha no aeroporto de Brasília.

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- ( ) Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.  
 ( ) Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.  
 ( ) Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

O título do texto é “A NOVA CARA DA IMIGRAÇÃO DO BRASIL”  
 porque nos últimos 50 anos os imigrantes que vêm para  
 o Brasil são de muitos mais países, e não como era  
 antes que a grande maioria eram japoneses.

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

“Nos últimos 5 anos, o perfil do imigrante tem mudado,  
 passaram a vir para o Brasil muitos trabalhadores, técnicos,  
 engenheiros, garçons, bengales e lotios - americanos.”

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo  
 quanto a base do mercado.”...(1º parágrafo)

que os estrangeiros ocupam partes importantes como empregos,  
 internacionais e empresas multinacionais, mas que também  
 partes básicas como vizinhos, barbeiros ou nos casos emergenciais

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

é um estrangeiro que mora aqui no Brasil e  
 que veio a trabalhar, que também gosta muito  
 do País Brasileiro Não que igualmente sente saudade do sua

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto: família

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar  
 trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- ( ) Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.  
 ( ) Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.  
 ( ) Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

Dizer que uma nova forma a imigração no país através do mercado

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)

São popular os ~~este~~ mercado de estrangeiros

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

Adolecente muçulmano

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- ( ) Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.  
 ( ) Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.  
 (x) Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

Por causa do aumento no influxo de imigrantes

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

A diversidade das culturas nos pontos populares nas cidades.  
1º parágrafo

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)

Existe pessoas (estrangeiras) com empregos de posição de chefe e de simples e de trabalhadores comuns.

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

Refere-se ao fato que além de ser jovem e muçulmano, é considerado novo no mundo de empregos.

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.  
 Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.  
 Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.

- a. Por que o título do texto é “A nova cara da imigração do Brasil”?

Porque nos últimos cinco anos tem mudado a resposta do que era conhecido antes.

Retire do texto uma passagem em que justifica essa informação?

“Nos últimos cinco anos, o perfil do imigrante tem mudado. Passaram a vir para o Brasil muitas trabalhadoras...”

- b. Como você entende as palavras grifadas no seguinte trecho:

*“Em Brasília, assim como no restante do país, os estrangeiros ocupam tanto o topo quanto a base do mercado.”... (1º parágrafo)*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- c. A quem se refere a expressão “... jovem muçulmano”, citado no 2º parágrafo?

O homem de 28 anos que veio do Gana.

- d. Assinale as alternativas corretas de acordo com o que se encontra no texto:

A informação “Muitos amigos de Gana que conheci aqui têm dificuldade para arrumar trabalho e vendem coisas na rua. É difícil.”, porque:

- Em razão da crise econômica, não há emprego para os imigrantes que vêm para Brasília.
- Os imigrantes não têm preparo profissional para o trabalho no Distrito Federal.
- Saber falar inglês não é suficiente para trabalhar aqui.