



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

SAMARA DE SOUZA FERNANDES

QUESTÕES DE INTERLÍNGUA OU DE LETRAMENTO EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES INTERCAMBISTAS?

BRASÍLIA

2016

SAMARA DE SOUZA FERNANDES

**QUESTÕES DE INTERLÍNGUA OU DE LETRAMENTO EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES INTERCAMBISTAS?**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos.

BRASÍLIA

2016

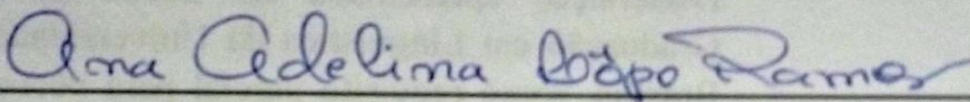
SAMARA DE SOUZA FERNANDES

**QUESTÕES DE INTERLÍNGUA OU DE LETRAMENTO EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES INTERCAMBISTAS?**

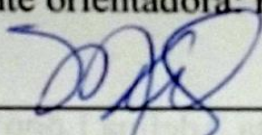
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos.

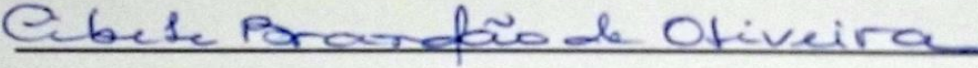
Banca examinadora:



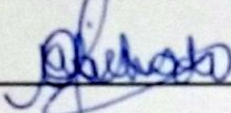
Presidente orientadora: Profa. Dr. Ana Adelina Lôpo Ramos, UnB



Membro externo: Profa. Dr. Maria Luísa Ortiz, UnB - LET



Membro interno: Profa. Dr. Cibele Brandão de Oliveira - UnB - LIP



Membro Suplente: Profa. Dr. Michele Machado O. Vilarinho, UnB - LIP

Brasília, 24 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Aos meus familiares e amigos, pela tolerância e paciência nos momentos em que estive ausente, por serem fortaleza em minha vida e acompanharem todo processo de gestação dessa dissertação.

À Professora Ana Adelina Lôpo Ramos, por ser tão incrível orientadora, pessoa gentil, amiga e incentivadora. Por acreditar no meu potencial, mostrar-me os estudos linguísticos e inspirar-me como pessoa e profissional que é.

À Professora Maria Luísa Ortiz Alvarez, por tão valiosas contribuições para essa dissertação, sobretudo no âmbito da Interlíngua e da língua espanhola.

À Professora Cibele Brandão de Oliveira, pelo incentivo a pesquisas relacionadas ao ensino de português como segunda língua e por ter instigado ampliação desse estudo, principalmente na área de pesquisa metodológica e aprendizagem colaborativa.

À professora Josênia Antunes Vieira, por mostrar-me os letramentos de forma tão encantadora, além do compromisso e seriedade.

A todos os amigos e colegas da pós-graduação, pelas conversas de corredor, companhia nas aulas e conhecimento construído em coletividade.

Aos estudantes estrangeiros intercambistas da turma “S” de Leitura e Produção de Textos da Universidade de Brasília, que com sutileza fizeram a minha paixão por essa área de estudo.

Ao colega da Pós-Graduação Alessandro Borges, que tão gentilmente contribuiu para meus estudos referentes à língua japonesa, pela disponibilidade, pelas conversas bastante esclarecedoras, pela boa vontade e competência.

À Ângela, funcionária do Departamento de Pós-Graduação em Linguística, pela simpatia e profissionalismo na relação com os alunos.

Por fim, meu agradecimento ao CNPq pelo apoio financeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo incentivo à pesquisa, que possibilitaram a realização deste trabalho.

A Deus. Aos meus pais, pelo amor, dedicação e esforço em mostrar-me que a educação pode mudar o mundo. Aos meus irmãos, pela compreensão e apoio cotidiano. Ao meu namorado, pelo amor, incentivo e companheirismo. Aos meus familiares. Aos amigos e colegas que a vida me trouxe, sozinha não se vai tão longe. A todos os meus professores, meus mestres, pela tarefa árdua e esperançosa de acreditarem e fazerem um ensino transformador, pois este me transformou.

Flor do Lácio, Sambódromo Lusamérica, latim em pó. O que quer, o que
pode esta língua?

(Caetano Veloso)

RESUMO

Esta dissertação propõe-se a investigar os tipos de erros encontrados em produções textuais escritas de estudantes intercambistas da turma de Leitura e Produção de Textos (LPT) “S” da Universidade de Brasília. O objetivo dessa dissertação é identificar, investigar e organizar os tipos de interferências encontradas nas produções textuais em língua portuguesa de estudantes intercambistas da Universidade de Brasília. Como instrumentos de pesquisa, utilizaram-se a análise documental e a pesquisa-ação. As análises dos dados gerados fundamentaram-se na análise documental, a fim de acessar, linguisticamente, os sentidos discursivos sobre interlíngua e letramento. O trabalho apresenta como eixo teórico a perspectiva interacional, tendo em vista o conhecimento de mundo dos estudantes, incorporando contribuições teóricas da Linguística Textual, na construção do significado e sua partilha social; da Aprendizagem Colaborativa, na perspectiva da linguagem em uso. A metodologia qualitativa merece destaque especial, por ser a metodologia de pesquisa utilizada em todo o estudo responsável por investigar as práticas cotidianas sociais. É utilizada a contribuição quantitativista com relação aos percentuais calculados nas produções de textuais. O *corpus* da dissertação é constituído por doze textos de estudantes estrangeiros intercambistas. Os dados coletados e gerados são transcritos e minuciosamente analisados de acordo com as recomendações metodológicas, baseados na *análise de textos elaborados por colaboradores e princípio (s) teórico (s)*. Demonstra-se, neste trabalho, que i) o estudo proposto por meio desta dissertação revelou que os processos de interlíngua e letramento são distinguíveis nas produções textuais em língua portuguesa de estudantes estrangeiros. ii) o letramento da escrita do aluno interfere no aprendizado da língua adicional - LA. iii) o trabalho com o texto, bem como sua análise, correção e feedback que os professores utilizam pode melhorar o desempenho e o aprendizado dos estudantes, proporcionando maior interação dos aprendizes e professor e maior conhecimento e afinidade com o texto. As contribuições dadas por esse estudo estão relacionadas às vantagens de promover o adequado processamento do trabalho com o texto a fim de propiciar entendimento mútuo e sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento, interlíngua, ensino de português como segunda língua, interferência linguística, texto.

ABSTRACT

This dissertation proposes to investigate the types of errors found in written text productions of exchange students of the class of Reading and Texts Production (RTP) "S" at the University of Brasilia. The purpose of this work is to identify, investigate and organize the types of interferences found in the textual Portuguese productions of exchange students at the University of Brasilia. As research tools were used the document analysis and research. The data analysis of the generated data were based on document analysis, in order to access, linguistically, the discursive meanings of interlanguage and literacy. The paper presents the theoretical axis based on the Interactional perspective considering the world of knowledge of the students by incorporating theoretical contributions of Textual Linguistics, the construction of meaning and social sharing; Collaborative learning from the perspective of language in use. The qualitative methodology deserves special mention for being the research methodology used throughout the study responsible for investigating social daily practices. The quantitativist contribution is used to the calculated percentage in textual productions. The corpus of this work is composed of twelve texts of exchange students. The data collected and generated are transcribed and meticulously analyzed according to the methodological recommendations, based on analysis of texts written by contributors and theoretical (s) principle(s). It is demonstrated in this work, that: i) The study proposed by this dissertation revealed that the interlanguage processes and literacy are distinguishable in textual productions in Portuguese-speaking foreign students. ii) the student's writing literacy interferes with the learning of an Additional Language - AL. iii) Working with the text, as well as its analysis, correction and feedback that teachers use can improve student performance and learning, providing greater interaction between learners and teachers and greater knowledge and affinity with the text. The contributions made by this study are related to the advantages of promoting the proper processing of the work with the text in order to foster mutual understanding and success in teaching and learning processes.

Keywords: Literacy, interlanguage, teaching Portuguese as a second language, linguistic interference, text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O Feedback Colaborativo e a troca de informação.....	81
Figura 2 – Mapa conceitual de Educação Intercultural.....	87
Figura 3 – Números relativos à interlíngua.....	198
Figura 4 – Números relativos a letramento.....	199
Figura 5 – Percurso do trabalho com a leitura e produção de textos em LA.....	218

LISTA DE QUADROS

Quadro informativo sobre os estudantes colaboradores.....	89
Quadros das interferências – Interlíngua	92
Quadro das interferências – Letramento.....	93
Quadros referenciais para análise dos textos – Quadro 1.....	114
Quadros referenciais para análise dos textos – Quadro 2.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva.
AE	Análise de Erro.
AE	Análise do Erro.
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
ER	Estímulo/Resposta.
GU	Gramática Universal.
HAC	Hipótese da Análise Contrastiva.
HAE	Hipótese da Análise de Erros.
IL	Interlíngua.
L1	Primeira Língua.
L2	Segunda Língua.
LA	Língua Adicional.
LE	Língua Estrangeira.
LPT	Leitura e produção de Textos.
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua.
UnB	Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INTERLÍNGUA E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, DOIS CONTEXTOS.....	16
1.0 Considerações iniciais.....	16
1.1 Hipótese da Análise Contrastiva – HAC	16
1.2 Análise de Erro - AE.....	18
1.3 Interlíngua - IL.....	21
1.3.1 A Interlíngua e os contextos	22
1.3.2 A organização da interlíngua	24
1.3.3 A fossilização.....	26
1.3.4. Fechamento da seção sobre interlíngua	29
1.4 Letramento: conceito em evolução	30
1.4.1 Considerações iniciais.....	30
1.4.2 Letramento em L1	30
1.4.3 Letramento e o texto escrito.....	37
1.4.4. Letramento em LA	39
1.4.5 Letramento em L1 em contexto de LA (a influência do letramento em L1 no letramento em LA).....	42
1.5 Letramento: leitura, texto, discurso e gêneros textuais.....	44
1.5.1 Leitura	44
1.5.2 Texto	47
1.5.3 Discurso	52
1.5.4. Gênero textual.....	53
1.5.5. O Texto motivador.....	55
1.5.6 A escrita acadêmica e seus gêneros	56
1.5.7 Fechando a seção sobre letramento.....	56
1.6 Fechando o capítulo	56
II. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58

2.0 Considerações iniciais.....	58
2.1 A pesquisa qualitativa	58
2.1.1 Pesquisa qualitativa interpretativista.....	62
2.1.2 Aprendizagem Colaborativa.....	63
2.1.3 Geração dos dados.....	67
2.2.1 Contexto da pesquisa.....	69
2.2.2 Os temas abordados.....	70
2.2.3 As etapas seguidas.....	70
2.1.4. Sujeitos na pesquisa qualitativa.....	82
2.2.3 Sujeitos pesquisador e pesquisado: os agentes da pesquisa	83
2.2.3.1 A pesquisadora em estágio docente	83
2.2.3.2 Os pesquisados: estudantes partícipes intercambistas.....	84
2.1.5 Aspectos culturais na metodologia qualitativa: breve comentário.....	84
2.2 A construção do caminho metodológico desta pesquisa	86
2.2.4 Instrumentos de pesquisa	89
2.2.4.1 Análise documental	89
2.2.4.2 Pesquisa-ação	90
2.2.4.3 Documentos de análise	91
2.2.4.4 Elementos de análise	91
2.5 Quadros das interferências	92
2.6 Fechamento do capítulo	94
III. ANÁLISE DE DADOS	95
3.0 Considerações iniciais.....	95
3.1 Transcrição dos textos motivadores com referidos comandos	95
3.1.2. Tecnologia.....	97
3.1.3 Intercâmbio	99
3.1.4. Educação no Ensino Superior	103
3.4 Apresentação da planilha de correção inicial.....	109
3.5 Produções textuais dos estudantes estrangeiros da turma S de LPT.....	111
3.5.1 QUADROS REFERENCIAIS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS.....	112
3.5.2 Primeiro grupo – Produção textual de falantes de língua japonesa:	116
3.5.3. Segundo grupo – produção textual de falantes de espanhol	143
3.5.4. Terceiro grupo – produção textual de português de países da CPLP	165

3.6. Gráficos da análise de dados	191
3.6.1. Número de problemas referentes à interlíngua encontrado nos textos.	191
3.6.2. Número de problemas referentes a letramento encontrado nos textos.	192
3.7. Fechamento do capítulo	193
IV. INTERLÍNGUA E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE LA: O CAMINHO DA	
ESTRUTURA AO LETRAMENTO IDEOLÓGICO - CONTRIBUIÇÕES DA	
PESQUISA	
4.0 Considerações iniciais.....	194
4.1. Comentários, considerações gerais e contribuições resultantes da pesquisa .	195
4.2 O papel do feedback na atividade de correção.....	198
4.3 A relevância das teorias de letramento.....	199
4.4 Sobre os quadros: tópicos que podem causar dúvidas ao professor no momento	
da correção	201
4.4.1 Interlíngua: inadequação vocabular x construção inadequada.....	201
4.4.2. Interlíngua: palavras grafadas por interferência da L1 x palavra não	
pertencente ao léxico da língua alvo (neologismo).....	201
4.5. Para além da estrutura: um caminho natural a ser seguido	204
4.6. Fechamento do capítulo	205
CONCLUSÃO.....	206
REFERÊNCIAS	212
ANEXOS	222

INTRODUÇÃO

O ensino de português como segunda língua - L2 e de língua estrangeira – LE⁴, como tem sido tratado tradicionalmente, ou, ainda, como língua adicional - LA⁵, em uma terminologia mais recente, tem sido objeto de estudos, tanto no âmbito teórico como no metodológico, sobretudo com as contribuições de fundamentos sociointeracionais, redimensionando a área da Linguística e da Linguística Aplicada ao campo pedagógico.

O ensino de português para falantes de outras línguas, que pode ser L2, LE ou LA, a depender do critério adotado, sempre me inquietou desde que iniciei o curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília. Ao cursar as disciplinas de Estágios Supervisionados 1 e 2 em uma turma de Leitura e Produção de Textos específica para estudantes intercambistas, pude realizar as atividades de observação e de docência. Ministrando algumas aulas, surgiram questionamentos do tipo: (1) qual a maneira mais adequada para se abordarem os textos nas modalidades oral e escrita? (2) Como proceder metodologicamente a uma correção eficaz dos textos produzidos pelos estudantes?

Ao fazer parte da banca de correção dos textos desses alunos, pude utilizar os conhecimentos adquiridos nesse Curso de Graduação, a partir do que pude refletir sobre o processo de consumo e de produção textual na disciplina ministrada, estabelecendo diálogo com a professora responsável pelas aulas para buscar aprimorar procedimentos na etapa da correção textual, fase relevante para o *feedback* aos alunos, observando o que precisava ser ajustado.

Percebo que a maneira de trabalhar com os textos de gênero acadêmico, foco da disciplina, pode facilitar ou dificultar o processo de apropriação da escrita da língua portuguesa pelo estudante. Em uma classe com intercambistas de vários países,

⁴ A distinção entre L2 e LE não é pacífica na discussão, pois são considerados aspectos objetivos e subjetivos para categorizar o estatuto de cada uma, sobre esse tema, o trabalho de doutorado defendido recentemente por Flávia Maia Pires, na Universidade de Brasília apresenta uma proposta de classificação.

⁵ A literatura tem atualmente usado o termo Língua Adicional – LA, porque tal termo pressupõe a ideia de inclusão, o que se encontra nas atuais agendas de ciência. Por essa razão, esse será adotado nesta pesquisa para se referir a qualquer língua que não seja L1 e L2, portanto, aquelas que tenham estatuto de L3, L4, LE. No entanto, quando se tratar das informações dos autores consultados, evidentemente, preservaremos a terminologia do texto original.

comunidades linguístico-culturais distintas, a maneira de aprender não poderia ser diferente. O trabalho com o texto também segue a mesma direção.

Entre os problemas encontrados nas produções corrigidas, os quais trataremos por interferências, observamos que alguns não poderiam ser atribuídos a aspectos de interlíngua. Surgiu, então a proposta desta pesquisa, distinguir que interferências são essas.

Essa decisão por estudar tais interferências justifica-se pela crença de que serão o contexto de maior conturbação com relação ao texto escrito, pelo menos nessa realidade de sala de aula, interferências essas determinadas sobretudo pelas diferenças linguísticas, sociais, culturais dos estudantes dessa turma. Como estará configurada heterogeneamente, optaremos por trabalhar com três grandes grupos, a saber: o de língua espanhola, o de língua japonesa e o de português de países africanos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), isso porque esse recorte poderá apresentar resultados significativos quanto ao tema, além de essa turma contemplar grande contingente de alunos oriundos desses países.

Para ser professor de português como segunda língua, é preciso ter consciência dessas interferências e não tratá-las como apenas erro. Essas interferências funcionam como pistas que guiam o professor para o contexto linguístico do aprendiz, conforme já apontava Corder (1974 - 1981, p. 167-169) e Selinker (1972, p. 221), quando observaram o “erro” como uma estratégia de aprendizagem, ao considerarem o processo de formação de uma interlíngua, no período de aquisição ou de aprendizagem de uma L2/LE. Muitas vezes, nem precisamos identificar a nacionalidade do estudante para saber qual é a sua primeira língua; apenas lendo o texto é possível perceber por meio das interferências apresentadas. Por isso, é relevante para o professor ser especialista, eterno estudante da sua própria língua e aprender como identificar a língua do estudante para tomar decisões no que se refere ao processo de correção. Além disso, parece plausível a conduta do professor no sentido de se informar sobre aspectos linguísticos e culturais dos aprendizes, uma vez que se entende a estreita relação entre língua-cultura, o que, de algum modo, aparece nos textos produzidos. O essencial é que o professor seja capaz de perceber as dificuldades do aluno e saber procurar a melhor forma de saná-las.

A pesquisa se assenta em um panorama teórico, contemplando várias áreas da Linguística e da Linguística Aplicada com foco para o contexto de L2/LE. Entre os estudos adotados, chama-se atenção para autores de interesse no âmbito da Linguística

Textual, sobretudo os trabalhos de Marcuschi (2001, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012), Koch (2003, 2004, 2005, 2012), mais precisamente tem destaque os estudos sobre letramento, de Sreet (1985-1996) Halliday e Hasan (1989), Barton & Hamilton (2000), Cope e Kalantzis (2006, 2008, 2012), Soares (1998), Rojo (2009) e sobre interlíngua, como os de Selinker (1972), Gass (2008), Gargallo (1993), Ortiz-Alvarez (2002, 2012), em razão de que fornecem luzes para a investigação dos tipos de interferências. Além disso, outros de base sociointeracional estão contemplados, tanto na parte teórica, como e sobretudo no aspecto metodológico. Assim sendo, a pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista, com foco na pesquisa documental e na pesquisa-ação, tendo em vista que o objeto de avaliação são os textos impressos e a pesquisa acerca desses. A contribuição quantitativista é utilizada com relação aos percentuais calculados nas produções textuais. Os quadros referenciais (Fernandes, 2016) foram criados para fins desta pesquisa.

Para realização da pesquisa, está proposto o seguinte objetivo geral: **investigar as interferências encontradas nos textos dos estudantes intercambistas de graduação e de pós-graduação, da turma de Leitura e Produção de Textos da Universidade de Brasília que estudam o português como LA.** Esse objetivo sugere os seguintes como específicos:

- i. Identificar, em produções textuais de estudantes intercambistas da UnB, os erros cometidos.
- ii. Classificar esses erros em interlíngua ou em letramento da escrita na produção de Língua Adicional – LA.
- iii. Analisar e propor caminhos possíveis para que professores de português para estrangeiros possam propor e utilizar metodologias adequadas à correção desses erros.
- iv. Comentar acerca dos tipos de metodologias corretivas que podem ser adotadas para a inserção dos aprendizes como co-partícipes da correção de seus próprios textos. Nas interferências encontradas, apontar quais seriam de L1 ou de LA.

Em função desses objetivos específicos, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

- i. Quais os erros mais frequentes na produção textual em língua portuguesa de estudantes intercambistas na disciplina Leitura e Produção de Textos.

- ii. Como podem ser classificadas essas interferências de letramento de escrita em L1 ou interlíngua?
- iii. Que metodologia poderia ser utilizada para a correção e tratamento dos textos que apresentam esses problemas?
- iv. Como trabalhar com essas interferências de modo colaborativo colocando o aprendiz como co-autor do processo corretivo?

A presente dissertação está composta por 4 (quatro) capítulos. O primeiro capítulo trata das teorias escolhidas para embasar o presente estudo: definição, contextualização e explanação. O segundo capítulo aborda o caminho metodológico utilizado e o terceiro capítulo apresenta a análise dos textos, com observância nas interferências encontradas. Já o quarto capítulo apresenta reflexões e contribuições da pesquisa acerca do tema.

CAPÍTULO 1

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INTERLÍNGUA E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, DOIS CONTEXTOS

1.0 Considerações iniciais

Neste capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos que servirão de base para a investigação proposta, sendo tratados os principais conceitos que norteiam a discussão, quais sejam: interlíngua e letramento. Nos campos teóricos, ainda serão incluídas breves informações sobre leitura, texto, discurso e gênero textual, tendo em vista que constituem conceitos norteadores das atividades desenvolvidas para a coleta e a geração dos dados da pesquisa. A base desse estudo está assentada, em linhas gerais, em autores notadamente da área de L2/LE, como Selinker (1972), Gass (2008), Gargallo (1993), Ortiz-Alvarez (2002, 2012), para conduzir as discussões e os conceitos de erro e interlíngua, e em Street (1995, 2014), Barton e Hamilton (2000), Halliday e Hasan (1989), Koch (2003, 2005, 2012) e Marcuschi (2001, 2004, 2008, 2010, 2012), para o entendimento de letramento, numa perspectiva ampla. Já os estudos de Cope e Kalantzis (2006, 2008, 2012) e Lôpo-Ramos (2007) serviram para o entendimento e a aplicação desse último conceito no âmbito de LE.

Os dois conceitos focais passaram por evolução ao longo dos estudos e, por isso mesmo, serão recuperados, de modo geral, desde as suas proposições até a sua atual compreensão. Iniciemos pelo percurso histórico que suscitou o surgimento do conceito de Interlíngua. Para tanto, é necessário que se trace um breve panorama sobre a Hipótese de Análise Contrastiva e da Análise de Erros, pois essas constituem o caminho teórico-metodológico para se chegar à noção do que se entende por interlíngua. Posteriormente, falaremos acerca da formação do conceito de letramento, partindo da mudança de concepção de alfabetização para a de letramento e sua relação com as práticas sociais.

1.1 Hipótese da Análise Contrastiva – HAC

A Hipótese da Análise Contrastiva (doravante HAC) é uma metodologia de análise adotada para o ensino de Língua Adicional (LA), com objetivo de comparar o

sistema de língua materna, tratada nesta pesquisa como primeira língua – L1, com o sistema da língua-alvo, para prever os possíveis erros que, acreditava-se, advinham da interferência da L1 na LA. Foi proposta por Roberto Lado e Charles Fries (1945), que estudavam a tendência de aprendizes em transferir “velhos hábitos” da língua materna para a que estavam aprendendo. Acreditava-se que, com a HAC, o professor teria condição de determinar e identificar as áreas de dificuldade dos aprendizes, buscando orientá-los para que evitassem os erros. O pressuposto teórico que embasava tal hipótese era a psicologia behaviorista, que, aliada ao estruturalismo linguístico de base bloomfieldiana, fornecia fundamentos para explicar como o conhecimento, no caso o linguístico, era adquirido ou aprendido. Nessa época, partia-se da noção de imitação, que refletia o par Estímulo/Resposta (ER), com o objetivo de se adquirir basicamente estruturas da língua-alvo, formando um conjunto de hábitos linguísticos.

A HAC, segundo Wardhaugh (1970 e 1974), apresenta uma versão Forte (*a priori*) e uma versão Fraca (*a posteriori*), sendo que na primeira havia a possibilidade de se preverem os erros dos aprendizes ao fazer o planejamento do curso, comparando a L1 com a LA, observando as principais dificuldades e os principais erros dos aprendizes para elaboração do material didático adequado. Já, na segunda versão, a expectativa do diagnóstico das interferências ocorrentes no momento da aprendizagem da língua-alvo é baseada nas dificuldades que os aprendizes demonstravam em sala de aula. Essa versão se fortaleceu na medida em que foram observadas as dificuldades reais dos aprendizes, constituindo a base para o surgimento posterior da Hipótese da Análise de Erros (HEC).

Os aspectos culturais na aprendizagem de língua estrangeira não foram considerados pelos behavioristas, mas uma tendência cultural foi observada por Lado (1957), pois o estudioso, ao perceber a propensão dos aprendizes em transferir “velhos hábitos”, aplicados à primeira língua (L1), para a segunda adicional (LA) que almejavam aprender, percebeu que esses hábitos diziam respeito às questões como forma e significado, e também a aspectos culturais. Na opinião do autor, essa interferência não era totalmente negativa, se as línguas L1 e LA tivessem estruturas semelhantes, facilitando assim o processo de aprendizagem da LA. Mas, em caso de línguas de estruturas diferentes, a situação se invertia, pois os hábitos da L1 interfeririam prejudicando o aprendizado da LA. Assim, Lado (1957) não só revelou a importância da Análise Constrativa (AC) para facilitar o aprendizado, mas também dando assistência ao professor, tanto para correções adequadas, quanto para a produção de material didático

específico. As contribuições da HAC vão desde a comparação da L1 e LA, que pode auxiliar o planejamento do ensino de LA, fazendo com que materiais didáticos mais adequados fossem surgindo, incluindo livros e exercícios, até o desenvolvimento de estratégias pedagógicas por parte do professor para auxiliar o aprendiz a superar as dificuldades em relação à língua-meta.

Mesmo com esses avanços, a HAC enfrenta algumas limitações, como sua aplicação somente ao público alvo falante de mesma língua materna (L1), bem como a limitada elaboração de materiais pontuais, além da redução da concepção de língua apenas à estrutura, sem levar em conta aspectos sociais, culturais e interacionais na aprendizagem. Ortiz-Alvarez (2012) cita que as teorias da década de 50 sobre a transferência se relacionam à hipótese da Análise Contrastiva, metodologia em que a transferência tem um papel omnipresente dentro da aprendizagem de línguas, chegando-se a sugerir que o que se aprende e como se aprende depende em última instância da influência da L1, fazendo-se eco da teoria condutivista. Essa teoria postula que, ao aprender uma LA, o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1, e as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua é consequência direta das diferenças e/ou semelhanças que existam entre a L1 e a LA. Se existirem semelhanças, o aprendiz poderá transferir as estruturas linguísticas e padrões culturais de sua L1 ao interagir com falantes nativos da LA, ou seja, deduz-se que a aparição da transferência é devido a fatores externos ao aprendiz. Ao longo dos anos, o avanço da Análise Contrastiva na Versão Fraca foi evoluindo em direção ao surgimento de uma nova perspectiva de se enxergar o erro, a denominada Análise de Erro.

1.2 Análise de Erro - AE

A Hipótese da Análise de Erros (HEC) é uma metodologia que considera, como *corpus* de análise, os dados produzidos pelos aprendizes, estabelecendo uma tipologia, frequência e observando suas prováveis causas para fixar estratégias pedagógicas de superação dos erros cometidos pelos aprendizes. Entre os tipos de erros dessa análise, temos o *Erro* (sistemático), entendido como uma interferência da L1 ou domínio incompleto de estruturas menos gerais da LA, e o *Mistake* (não sistemático), considerado um erro casual, decorrente de um esquecimento que não se repete muitas vezes. Dentre as causas mais comuns para esses erros, estão a interferência de L1; as generalizações

intralinguísticas ou de regra já dominada e o esquecimento (sistemático). Os erros ainda são avaliados considerando variáveis como idade do aprendiz, nervosismo, metodologia inadequada, motivação e interesse.

Ortiz-Alvarez (2002) considera que a Análise de Erros é capaz de expor as principais divergências linguísticas entre falantes nativos de uma mesma língua L1 ou como L2 (SANTOS, 1998). Determinados erros são comumente encontrados na aquisição de uma L2, independentemente da L1 do aprendiz, pois são erros que funcionam como fatores de desenvolvimento constatados tanto na aquisição de uma L1 quanto na aprendizagem da L2 (ORTIZ-ALVAREZ, 2002).

A Análise de Erros (AE) foi significativa para um ensino de qualidade e, possivelmente, uma melhor aprendizagem de L2, mesmo que a AE não tenha demonstrado eficiência em, por exemplo, o apontamento de uma rota natural de aprendizagem. Ainda assim, a AE se faz necessária na prática docente e pesquisas sobre a aprendizagem de uma L2, pois a análise da produção oral e da escrita dos estudantes, considerando-se sua interlíngua, possibilita perceber o nível de progressão atingido por cada estudante nas etapas de continuum de aprendizagem.

No fim da década de 60, dizer que apenas as interferências fonológicas, morfossintáticas e lexicais na L1, L2 ou LE eram declaradas como erros foi questionada pela Análise de Erros, proposta por Pit Corder (1967). As pesquisas desse autor comprovaram que não somente a interferência da L1 influenciava na aprendizagem, mas também outros erros que foram detectados pela AC e que eram identificados como abomináveis, embora não constituíssem um problema tão grave quanto supunha. Isso porque esses erros eram vistos como pontos negativos que precisavam de correção extrema e constante. No entanto, Corder sabia que tais erros aconteceriam mesmo com o maior esforço do aprendiz e atribuía aos demais pesquisadores e interessados na área o dever de procurar novas estratégias para lidar com as interferências. Dessa forma, o erro passa a ser visto como positivo, pois são, em sua maioria, uma tentativa de alcançar o acerto. Essa tentativa pode ser inconsciente ou consciente e é uma forma de o estudante utilizar o que já tem conhecimento para aprender mais. (CORDER, 1967 apud FIGUEIREDO, 2002).

Por isso, o autor classifica-os em *mistakes* e erros. Os *mistakes* são erros de desempenho que podem decorrer devido a cansaço, lapsos de memória, fortes emoções, ansiedade, descuido etc., e assim sendo, não refletem o conhecimento do estudante,

conforme já informado anteriormente. Corder considera que até mesmo nativos podem cometer esses *mistakes*, que são assistemáticos, fazendo com que o estudante que conhece a regra da língua possa não aplicá-la adequadamente.

Já, conforme também informado, os erros são sistemáticos e ocasionados pelo desconhecimento do sistema da língua-alvo. Porém, Corder assume o quão difícil é delimitar erros de *mistakes*, fenômeno que é apontado por Figueiredo (2002), baseado em Ellis (1994):

O fato de um aluno empregar ao mesmo tempo uma forma correta e outra errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, nem tampouco que o uso da forma incorreta seja um *mistake*. É possível que o conhecimento da forma da língua-alvo seja parcial, isto é, 'o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada'. (Ellis, 1994 apud Figueiredo, 2002, p. 50).

Muitos são os critérios para classificação de erros e, segundo Gargallo (1993), o critério etiológico-linguístico é o mais usual e neste os erros são classificados em interlínguas (pela interferência da L1) ou intralinguais (pelo próprio processo de aquisição, pelo qual o estudante testa hipóteses).

Corroboramos com Ellis (1994) quando afirma que a AE apresenta falha ao levar em consideração apenas os erros do estudante e não o seu desempenho total, além de não mostrar quando o aprendiz se esquiva (momento em que o estudante desconhece a regra, possui conhecimento insuficiente na língua-alvo e foge de certas estruturas para não errar), fazendo com que existam erros que não podem ser detectados por esta metodologia. O autor diz que o conceito de erro da AE não é claro, bem como não está clara sua descrição.

Contudo, a Análise de Erros comprovou que os erros são fenômenos naturais e que são tão necessários quanto os acertos em se tratando da aquisição de uma nova língua. Nesse processo os erros revelam em qual estágio de desenvolvimento está o nível de interlíngua do estudante, tema que está indiretamente ligado ao tema dessa dissertação.

Os estudos da Análise de Erro trouxeram significativa contribuição para o surgimento de uma outra visão sobre o que se consideravam interferências da primeira língua na segunda, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, o que era considerado negativo passou a ser estratégico no que se refere ao desenvolvimento de metodologias adequadas e, em seguida, para algo natural que surge no percurso da L1 em direção à LA, a interlíngua.

1.3 Interlândia - IL

Com a mudança de visão sobre o erro na aprendizagem de línguas, em meados de 1970, passou-se a considerar o aprendiz como um ser dinâmico, que, segundo Ortiz (2002, p. 1) “processa sua aprendizagem através de estágios de aquisio lógicos e sistemáticos”. De acordo com a autora, após essa mudança, os erros cometidos pelos estudantes passam a ser analisados como um processo gradativo em que esses últimos podem testar hipóteses por meio de tentativas, fazendo assim estimativas do sistema utilizado por nativos, criando um sistema linguístico legítimo (ORTIZ-ALVAREZ, 2002). Antes, o processo de interlíngua era visto apenas como “erro” conforme LADO e FRIES, (1945) e CORDER (1992).

A interlíngua é individual e referente à internalizao da LA por parte do aprendiz. Esse é um conceito que surgiu a partir de resultados de pesquisas nas metodologias anteriores, como HAC/AC e da HAE/AE. Entre seus propositores está Selinker (1972), que trouxe a ideia de erro considerando o processo de *interlíngua* - um sistema intermediário que possui estruturas tanto da L1 como da L2/LE, resultado da tentativa do aprendiz em produzir a estrutura da L2/LE. Após Selinker, Corder (1974 - 1981) postulou um *dialeto transitório ou idiossincrático* – que seria dialeto peculiar da língua-alvo de cada indivíduo, diferindo em muitos aspectos dessa língua, partilhando algumas características da L1. Posteriormente, Corder (1981) emprega o termo dialeto idiossincrático, e explana o fato de que certas regras requeridas para a formao desse não constituem um conjunto de regras de nenhum dialeto social senão característicos  linguagem do próprio falante, oscilante em sua natureza, e, por conseguinte transitório.

Posteriormente, Corder (1967) adotou o termo *Interlíngua (IL)*, proposto inicialmente por Selinker. Esse, ao descrever o processo de aprendizagem da L2/LE, afirma que tal processo se constrói por meio de um conjunto de estruturas psicológicas latentes na mente do estudante. Essas estruturas latentes, chamadas também de idiossincrse, funcionam como um sistema transitório, uma mistura de conceitos em duas ou mais línguas (SELINKER, 1992).

Os estudos sobre interlíngua mudaram a compreensão de erro e mostraram que é nesse processo que o sistema de gramática mental provisório do aprendiz vai se construindo, fazendo um percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2. Segundo Ellis (1997, p. 33), tal percurso ocorre do seguinte modo:

(I) Os aprendizes podem criar regras únicas que não são encontradas em L1 nem em L2, um sistema de regras linguísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e é referido como uma "interlíngua";

(II) A gramática do aprendiz é permeável, aberta a influências de fora (*input*) e de dentro (*output*) (L1). O que significa que as regras, que constituem o conhecimento de um aprendiz em qualquer estágio, não estão fixadas, mas sim abertas às influências externas (através do insumo);

(III) A gramática do aprendiz é transicional. O aprendiz muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo. Isto resulta em um processo chamado de *interlanguage continuum*. Isto é, o aluno constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas quando gradualmente aumenta a complexidade de seu conhecimento da L2;

(IV) Há duas hipóteses sobre o sistema de IL. A primeira é que o sistema que o aprendiz constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar;

(V) O aprendiz empreende várias estratégias de aprendizagem para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizado;

(VI) A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização, fenômeno linguístico que faz com que se mantenha, de maneira inconsciente e persistente, características da L1 na interlíngua do estudante, ideia defendida por Adjémian (Gargallo, 1993). A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

1.3.1 A Interlíngua e os contextos

A interlíngua pode estar presente em situações linguísticas em que a língua dos aprendizes varie de acordo com o próprio contexto linguístico. Por exemplo, o emprego da marca de passado pode depender, em parte, se o verbo se refere a um evento, uma atividade ou estado ou pode estar relacionado à presença de um advérbio de tempo.

Exemplo:

- (1) Eu ir a shopping ontem.
- (2) Eu comprar livro amanhã.

Outro contexto é o situacional, em que os aprendizes alteram as formas linguísticas e procuram usá-las de acordo com o contexto da situação (nesse aspecto não diferem dos falantes nativos). Quando estão conversando com amigos falam informalmente, usando expressões coloquiais; quando conversam com pessoas que não conhecem, monitoram-se, utilizando uma linguagem mais formal.

Nessa perspectiva, o estudo de Selinker mostra que a interlíngua também está relacionada com o contexto de processo de aprendizagem de uma L2, pois é nesse momento que o desenvolvimento do sistema linguístico acontece. A diferença entre estrutura latente e estrutura psicológica da linguagem, segundo Selinker, (LENNEBERG, 1967 apud SELINKER, 1992) está no fato de que a aquela não tem um esboço genético como a Gramática Universal e não é certa que aconteça em alguma língua, pois há adultos que sequer aprendem uma segunda língua (LE), com base em SELINKER, (1992, p. 79) apud ORTIZ-ALVAREZ, (2012).

Segundo Selinker (1972), no momento em que um aprendiz adulto tenta aprender uma língua estrangeira, geralmente aciona a “estrutura psicológica”, em que as identificações de interlíngua devem existir, mesmo que limitadas. Segundo o autor, a estrutura latente é ativada por 5% dos aprendizes, enquanto 95% dificilmente chegarão à proficiência de um falante nativo, mesmo que tentem. O autor detecta que, na estrutura latente, os principais processos são:

- (1) a transferência linguística;
- (2) a transferência de instrução;
- (3) as estratégias de aprendizagem de segunda língua;

- (4) as estratégias de comunicação;
- (5) a generalização do material linguístico da L1.

Ortiz-Alvarez chama a atenção para o fato de Corder (1974, 1981, 1992), com a ajuda de outros teóricos, descrever uma elucidação que não aparece nas definições de Selinker, o conceito de contínuo: “Há um contínuo da interlíngua, um movimento dinâmico que atravessa etapas sucessivas: língua materna... IL1... IL2... IL3... ILN... língua meta.” Essa definição é de suma importância para o entendimento, mesmo que parcial, da configuração processual que se insere nesse contexto de aprendizagem de línguas. (ORTIZ-ALVAREZ, 2012, p. 16).

1.3.2 A organização da interlíngua

O campo de pesquisa em interlíngua nos leva a considerar os modelos de Análise Contrastiva, de Análise de Erros e a Hipótese da Interlíngua como etapas sucessivas de aproximação, cada vez mais, diretamente orientada ao estudo global da língua produzida pelo estudante de segunda língua (Gargallo, 1993).

Para Gass & Selinker (1992), a Interlíngua é um processo de testagem de hipóteses, por meio do qual aprendizes criam corpos de conhecimentos extraídos dos dados da L2 que eles avaliam, funcionando como um processo gradual de testes que utilizam o conhecimento da L1 ou de outras línguas conhecidas por eles.

Outro conceito importante dentro da análise de Interlíngua são as ‘estratégias de comunicação’, que seriam processos cognitivos desenvolvidos pelo estudante que tenta se comunicar na língua em cuja aprendizagem esteja imerso, processos esses que pretendem resolver carências de sua competência nessa língua com o propósito único de transmitir um significado de forma satisfatória (Gargallo, 1993). O estudante utiliza essa estratégia no nível iniciante e quando essa passa para o nível intermediário/avançado pode provavelmente se tornar uma fossilização. Tanto a estratégia quanto a fossilização são considerados momentos de interlíngua.

Nessa perspectiva, Ortiz-Alvarez (2007) apresenta um percurso sobre o avanço dos estudos de interlíngua desde que o termo surgiu, com Selinker (1972):

...a interlíngua como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo. (Selinker, 1972, apud Ortiz-Alvarez, 2002, p. 3)

Gargallo (1993 apud Ortiz-Alvarez 2012) aponta que Selinker assumiu o termo interlândia de Weinreich (1953), reelaborando-o, em 1972, para “um sistema intermediário entre a L1 e a língua estrangeira constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos”.

Segundo Selinker (1972 apud Ortiz-Alvarez 2002, p. 16), ao aprofundar seus estudos sobre o fenômeno da interlândia, Selinker postula processos que são de essência da estrutura psicológica do aprendiz. Segundo o autor, os termos que são fossilizáveis para os aprendizes estão relacionados a pelo menos um destes processos:

- (1) transferência prática: resultado de procedimentos de práticas de novas estruturas;
- (2) estratégias de aprendizagem: tendência do aprendiz em reduzir o sistema de língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importantes;
- (3) estratégias de comunicação: processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno na tentativa de se comunicar na LE pretendendo resolver carências em sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória;
- (4) generalização das regras da gramática da L2: generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Ortiz-Alvarez (2012, p. 2) explicita que, ainda, segundo Selinker (1994), a interlândia está presente desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta explicitar significados na LE. A autora também faz um panorama de conceitos dados à Interlândia por autores relacionados ao tema.

Nemser (1971) enfatiza o uso do sistema aproximativo, pois afirma que o aprendiz cria sistemas que paulatinamente se aproximam da língua-alvo, variando de acordo com o nível de proficiência. Nesse sistema, experiência e predisposição pessoal somam para uma aprendizagem profícua.

Besse & Pourquier (1991) defendem a interlândia como uma competência comunicativa não-nativa individual, sendo que os sistemas intermediários interlinguísticos não podem ser descritos sem que se faça citação da competência comunicativa e da experiência na língua-alvo.

De acordo com Brabo (2001), a Interlíngua consiste em uma competência linguístico-comunicativa em que o aprendiz de LE exprime em sua produção, representada por variações em uma travessia com avanços, regressões, instabilidades e prováveis fossilizações até que se chegue ao momento final. Além de transferências linguísticas, também ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Para Fernández (1997), a interlíngua constitui uma fase necessária na aprendizagem de uma L2, pois é um sistema interiorizado, fazendo-se mais complexo cada vez que evolui. Difere-se da L1 e da língua-alvo, mesmo que se pareça ora com uma, ora com outra. Detém características paradoxais, como a sistematicidade e a variabilidade. A primeira baseia-se no fato de que em toda língua pode-se encontrar um sistema de regras de cunho linguístico e sociolinguístico que, ora condizem com a língua-alvo, ora não. Essa variação acontece pelo fato de que, em cada fase, as produções dos estudantes seguem mecanismos e hipóteses contínuos, mas trata-se de uma continuidade variável, tendo em vista que as hipóteses vão constantemente sendo reestruturadas. Fernández evidencia que, outrora, na AC, os erros e dificuldades dos estudantes eram justificados pela transferência negativa da L1. Na AE, o tratamento dado à forma com que os estudantes constroem criativamente a aprendizagem da língua-alvo faz com que a L1 seja uma estratégia para chegar à L2. Nessa lógica, o erro passa a ser visto como fator importante, produzindo condições promissoras de desenvolvimento da língua-alvo, como já vimos informando de acordo com outros autores.

Gargallo (2004) afirma que o conceito de IL se constrói de forma processual e criativa, apresentando elementos da L1, da L2 e os exclusivamente idiossincrásicos. A autora considera a IL como um sistema linguístico típico do falante não-nativo de uma L2 ou de uma LE em determinada etapa do processo de aprendizagem.

1.3.3 A fossilização

Como foi citado anteriormente, a Interlíngua é um fenômeno que se desenvolve durante os processos de aquisição e de aprendizagem e, por vezes, pode levar à fossilização. Esse é um processo individual que consiste na permanência de um “erro”, lexical, pragmático, etc., advindo da presença de aspectos da L1 na L2/LE ou resulta de interlíngua. Suas possíveis causas incluem dados como idade dos aprendizes

desenvolvimento da Gramática Universal (GU)⁶, transferência de L1 para L2/LE, filtro afetivo (Krashen, 1987) e o tipo de aprendizado.

Segundo Ortiz-Alvarez (2007), em se tratando de brasileiros aprendizes de espanhol, é preciso detectar quais elementos aproximam a gramática não-nativa da gramática do português brasileiro que confirmam a sua influência nesse processo de aquisição da língua espanhola, língua a que se dedica em sua pesquisa. Levando em conta que a interlíngua é um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo, procuraremos observar também que fatos aproximam sua gramática da gramática da língua que está sendo adquirida. A autora também postula sobre um tópico que tem sido muito discutido, pois, segundo afirma, a transferência na aquisição de uma segunda língua pode ser positiva ou negativa. A positiva ocorre quando a influência de L1 sobre a L2 concorre para uma eficaz aprendizagem, é benéfica. A negativa/interferência ocorre quando provoca confusões, erros que podem ser fossilizados. Atualmente, a transferência é um fenômeno não totalmente compreendido e é provocada por diversos fatores que dialogam entre si de alguma forma. A questão já não é se existe, senão a tarefa é descobrir quando e por que se produz a transferência. A autora procura explicar a transferência do seguinte modo:

“Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquiridas previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2. ” (ORTIZ-ALVAREZ, 2002, p. 1).

Corroboramos com Ortiz-Alvarez (2002) em sua posição sobre transferências positivas e negativas (interferências), pois, durante o estágio docente, que possibilitou experiência em sala de aula e, durante a análise de dados que mostraremos mais adiante, as transferências e interferências são visíveis, tanto na oralidade, quanto na escrita. Ora, se o aluno percebe as diferenças entre a sua primeira língua (ou da LA) e a língua que se quer aprender, como por exemplo, na sintaxe, esse fato pode concorrer para a fixação do

⁶ O conceito de Gramática Universal (GU) foi bastante aceito pelas teorias estruturalistas da época, inclusive por aquelas do campo da Linguística Aplicada.

aprendizado, da diferença entre essas duas línguas, gerando, em algum momento, uma interferência e posteriormente uma transferência, ou vice-versa. Por isso, é importante, sempre que possível, o professor procurar fornecer aos estudantes informações sobre essas diferenças e semelhanças entre as línguas, para que tenham uma referência, um ponto de partida e alcancem as associações que são de relevância no processo de aprendizagem da língua oral ou escrita.

Ampliando ainda as relações de interferências no campo da interlíngua, a autora apresenta a posição de outros autores, bem como as definições de transferência e suas implicações no que tange ao conceito de fossilização:

(1953) Weinreich considera a fossilização, em uma visão mais estrutural, como um exemplo de transferência que se torna definitiva. O autor acredita que as regras transferidas por equívoco da L1 para a L2, são como se fossem homólogas e, por isso, se estabilizam e casualmente se fossilizam.

(1971) Nemser entende o fenômeno de fossilização como conjuntos e semiconjuntos interpostos que são definitivos.

(1992) Selinker & Lakshamanan procuram explicar a transferência como uma possível condição favorável ou fundamental para que a fossilização aconteça.

(1975) Selinker, Swain e Dumas constataram que a hipótese de interlíngua é comumente aplicável em crianças aprendizes de L2, sobretudo se o contexto dessa aprendizagem se dá fora do convívio com outras crianças nativas da língua-alvo. Ao embasarem a hipótese de interlíngua, quatro características foram sugeridas pelos autores:

- i) A estabilidade: expressa pelo processo da fossilização, essa seria a precursora da fossilização.
- ii) A inteligibilidade mútua: as interlínguas são utilizadas para que haja comunicação entre os falantes, portanto, este fato leva a crer que Adjemian tinha razão quando alegou que uma interlíngua pode ser vista como uma língua natural.
- iii) A reincidência: ocorre quando os aprendizes utilizam formas corretas da língua-alvo em algumas ocasiões e em outras usam as formas erradas. Essas formas erradas que já foram fossilizadas podem desaparecer do uso produtivo da língua por algum tempo, mas eventualmente reaparecerem, em situações de estresse ou quando o

aprendiz apresenta alguma dificuldade de comunicação. Na reincidência, o aprendiz dispõe da forma alternativa ou da regra correta na sua competência, mas devido a fatores contextuais ou emocionais, ele não a utiliza.

- iv) A sistematicidade: As formas linguísticas da interlíngua diferem das da L1 e das da L2. Isso comprova que a interlíngua é formada por regras linguísticas exclusivas que podem ser encontradas, se a fala do aprendiz for analisada.

Trouxemos as informações acima organizadas por Ortiz-Alvarez (2012) para sinalizar o panorama sobre interlíngua, o que foi postulado até o momento para conhecimento e entendimento do termo, papel exercido com êxito pela autora, ao tratar do tema. Reconhecemos a relevância desse conceito para professores e pesquisadores no campo da L2/LE, tendo em vista a necessidade de dar continuidade aos estudos nessa área, para melhor aprimoramento das metodologias e técnicas utilizadas na prática educacional.

1.3.4. Fechamento da seção sobre interlíngua

Nessa seção, foram abordados conceitos e estudos que concorreram, em sua evolução, para o surgimento do que se tem entendido por interlíngua. Esses estudos foram de fundamental importância para a evolução da compreensão do “erro” em contexto de LA, que passa do estatuto de interferência negativa, na abordagem da Análise Contrastiva, a *output* estratégico para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem, na Análise de Erro, até chegar a ser compreendido como parte integrante de um processo natural denominado Interlíngua. Compreendido desse modo, o “erro” deve ter tratamento metodológico compatível com seu estatuto, e não como algo a ser punido. É isso que também comentaremos no escopo do trabalho.

A próxima seção será dedicada aos estudos mais relevantes sobre letramento naqueles aspectos que podem estabelecer diálogo com a área de ensino de LA.

1.4 Letramento: conceito em evolução

“Letramento não é puro e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligada à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

(Soares, 1998, p.72)

1.4.1 Considerações iniciais

Os campos de pesquisa em letramento e em interlíngua têm ganhado um espaço considerável na área de ensino de línguas, constituindo-se, ambos, campos de estudos de investigação relevante, já que atualmente as informações são divulgadas de forma acelerada, por conta da tecnologia. Por isso, é imprescindível que professores de línguas saibam lidar com essas mudanças e preparem seus alunos para as práticas sociais onde a informação faz-se presente a cada momento.

Desejamos que as informações sobre os estudos apresentados neste trabalho, sobretudo nessas seções, possam contribuir de modo profícuo com a metodologia e prática pedagógica na área de português para estrangeiros, visto que os educadores, ao terem acesso a este trabalho, poderão aproveitar as informações aqui contidas e compiladas para possivelmente descobrirem possibilidades de auxílio na prática educacional, especificamente na tarefa que é ensinar e aprender línguas.

1.4.2 Letramento em L1

O conceito de letramento surgiu nos anos 80 em países da Europa e da América, investigando a reflexão e novos pontos de vista a respeito do significado do termo alfabetização (saber as letras do alfabeto, ler e escrever). Assim, o estudo concentrou-se em práticas sociais de leitura e escrita mais condizentes com a realidade e mais eficientes do que apenas decodificar ou ler sem entender e escrever mecanicamente.

Street (1995) foi o proponente desse conceito, ao apresentá-lo, distinguindo-o do conceito de alfabetização, pois, para ele, o foco não está necessariamente na aquisição de

habilidade (alfabetização), mas predominantemente deve-se levar em conta o contexto da prática social (Street, 1985 – 1995 – 1996). Gradativamente, surgiu a redefinição da alfabetização para o letramento, deixando o sentido de apenas uma decodificação do código linguístico para um aprendizado da leitura e do texto à luz das práticas sociais da linguagem, possibilitando seu uso nos domínios discursivos da vida, nas diferentes realizações de letramento associadas à informação. A alfabetização não é dispensada, porém é início da partida para a transformação em um letramento mais adiante, baseando-se na premissa de que as mudanças na sociedade são a porta para novos acontecimentos, novas teorias e realizações

Street (1995) defende programas elaborados a partir de pesquisas etnográficas que avaliam as práticas de letramento de uma dada comunidade e buscam não apenas "[...] aumentar o número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas expandir as práticas comunitárias de letramento". A abordagem proposta por Street valoriza o letramento como não sendo apenas um conjunto de habilidades técnicas, uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem, mas, sim, defendendo que existem vários tipos de letramento nas comunidades e que as práticas associadas a esse letramento têm base social" (Street, 1995).

Segundo ainda esse autor (1995), há mais de uma perspectiva para o letramento, a saber: o autônomo e o ideológico. O autônomo aborda as habilidades do sujeito de modo individual. Já o ideológico enfoca o entendimento da leitura, seja ele inconsciente ou consciente, pois é de suma importância para a construção do sentido dos textos e, portanto, é considerado como aspecto social. Street deixa clara a sua preferência pelo modelo ideológico, por reconhecer a existência dos múltiplos letramentos, sendo o significado e o uso das práticas de letramento altamente ligados aos contextos culturais de especificidade, sempre atreladas com relações de ideologia e poder.

Para Street, a escrita autossuficiente é a característica do modelo autônomo de letramento, que independe de um contexto de produção e de uso. Nesse caso, a escrita representaria apenas mais uma habilidade cognitiva de característica individual, diferentemente de uma prática social. A respeito desse modelo, Kleiman (1995) compartilha da ideia de Street e aponta a característica de autonomia como referente apenas à escrita como um produto completo em si mesmo, não precisando estar preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Já o modelo ideológico trata de um tipo de letramento com uma visão mais crítica das próprias práticas, que são compreendidas a

partir do contexto sociocultural em que são produzidas. Dessa forma, o letramento ideológico tem por foco as práticas sociais de uso da linguagem e não uma técnica passível de reprodução robótica ou replicação idêntica em diferentes contextos. Essa é a diferença perante o modelo autônomo, em que a tecnologia escrita independe do contexto de produção (STREET, 1995 apud KLEIMAN, 1995).

Segundo Tfouni, (1988, p. 9), “[...] apesar de estarem indiscutivelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito [...]”. O letramento é voltado para os aspectos sociais e históricos de aquisição da escrita. Conforme a autora, o letramento centraliza-se no social de maneira ampla, desligando-se do individual. Corrobora-se parcialmente com a ideia da dissociação do letramento como sendo apenas social, desligando-se do individual, mas acredita-se que o letramento parte do individual para o social, promovendo uma série de conhecimentos, reflexões e críticas acerca de assuntos que abrangem o social, fazendo uma ponte, um elo entre o indivíduo e o meio em que vive.

Atualmente, as novas pesquisas em letramento mostram que não apenas a habilidade linguística é necessária para solucionar as dificuldades que os estudantes têm com relação à leitura e escrita, pois, por muitas vezes, o texto inserido nas práticas sociais necessita associações específicas que somente os que partilham dessas práticas conseguem relacionar, cabendo, então, ao professor fazer a aproximação com os que terão algum desvio em particular. Razão como essa leva Street (1995) a defender o processo ideológico de letramento, em que é proposta uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os processos de leitura e de escrita estão relacionados ao conhecimento, às práticas sociais, identidade e contextos, sendo o sujeito sempre dependente desses. Apesar de o modelo ideológico envolver o autônomo, ele é mais extenso, pois as práticas de letramento são determinadas por situações sócio-históricas, com definição de data e local onde ocorrem.

Para Street (1995, p. 164), situações observáveis que se constituem pelas práticas sociais são práticas de letramento. O texto passa a interagir com o sujeito e o contexto comunicativo. Nessa mesma perspectiva, Gee (1999) postula que o sentido do texto é formado pelo contexto em que aquele se insere, portanto, ler, escrever, ouvir, falar,

interagir, valorar, acreditar, valorizar, sentir e se posicionar são formas de ser no mundo que dependem de experiências anteriores. Por isso, é de suma importância a inclusão dos sujeitos nos contextos específicos de usos da linguagem. Na perspectiva dos novos estudos de letramento, a língua, o contexto e a cultura são elementos indissociáveis e, por isso, é preciso compreender que as práticas de letramentos estão relacionadas de alguma forma com apenas algumas visões de mundo, não com todas.

Barton e Hamilton (2000, p. 6) definem práticas de letramento como:

“ [...] processos internos individuais e sociais que conectam as pessoas com as outras e essas envolvendo valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Já os eventos são atividades com função, seja cognitiva ou social. São episódios que surgem das práticas e são moldados por ela. ”

É interessante perceber que essas identidades sociais são, de certa forma, construídas pelos aprendizes de uma L2/LA em contexto passível de ocorrência da prática de letramento. Essa prática pode se dar, por exemplo, pela abordagem de diferentes textos sobre variados temas, envolvendo posição ideológica, identidade social, valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Para esses autores, o conceito de letramento precisa estar contemplado em abordagem que solicitem produções textuais desses aprendizes.

Barton e Hamilton (2000, p. 7) definem essas práticas em termos sociais argumentando que o letramento seja compreendido com base em seis proposições, a saber:

- (1) O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser compreendidas como eventos mediados por textos escritos.
- (2) Os diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios sociais.
- (3) As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Assim, há letramentos mais dominantes, mais visíveis, mais influentes do que outros.
- (4) As práticas de letramento são propositais e se encaixam em metas amplas e em práticas culturais.
- (5) O letramento é historicamente situado.

(6) As práticas de letramento se transformam e as novas surgem frequentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem informal e na compreensão das ações.

Nessa perspectiva, o letramento e suas práticas envolvem a soma das proposições acima, partindo da mediação por textos escritos para os diferentes domínios sociais e com o propósito de um letramento em que aprendizes possam adentrar a prática social do país e da língua em que se encontram imersos. Ao mencionar que o letramento é historicamente situado, os autores nos remetem à vivência individual e coletiva de cada indivíduo, de cada comunidade, assim sendo, é totalmente plausível a proposição de que as práticas de letramento surgem e se transformam historicamente.

Segundo Kleiman (2005), o conceito de letramento foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato em 1986, numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as "competências individuais" no uso e na prática da escrita.

Kleiman (2005) afirma que o letramento alcança o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, passando pelo desenvolvimento histórico da escrita, refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

É nessa perspectiva que Lôpo-Ramos (2007, p. 9) entende toda atividade de letramento como um evento situado nas várias esferas sociais que constroem a comunidade. Essas mesmas práticas constituem um conjunto de contextos de linguagem que concretizam outros tipos de relações sociais. A autora defende que letramento como prática social é conceito adequadamente aplicável ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira, observando a importância do contexto sociocultural ao ressaltar, com base em autores já referenciados, que o letramento vai além do aprendizado da língua escrita. Para Lôpo-Ramos, aprender uma L2/LE não é um processo que tem apenas a apreensão das atividades de codificar e decodificar o sistema linguístico, embora essas sejam etapas de relevância, mas devem estar associadas sempre ao que está sendo dito ou que se sugere dizer no âmbito da cultura alvo. O que corrobora com as ideias de Kleiman (2005), no que tange ao contexto de linguagem e às relações sociais, pois pode haver, para um mesmo sujeito, diferentes práticas relacionadas ao conteúdo do texto, já que um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes, segundo os elementos da situação que

contextualizam a leitura; um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada.

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e formais para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Além disso, distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. É interessante perceber aqui que, como a interlíngua, que possui vários níveis, o letramento, segundo essa perspectiva, também é gradual, um processo.

Enquanto prática social ligada ao uso da escrita, o letramento (*literacy*) possui um histórico vasto e com variadas perspectivas, ainda por serem entendidas, como ressalta Graff (1995 apud Marcuschi, 2010). Por essa visão, o letramento tornou-se um indiscutível bem social para enfrentar o dia a dia. Segundo Marcuschi (2010), os letramentos adentraram as sociedades modernas, as culturas e, por isso, tornaram-se indispensáveis, simbolizando até mesmo a educação, o desenvolvimento e o poder. É considerável lembrar que, assim como Street, para Marcuschi, não existe um letramento apenas, mas, por outro lado, defende que o letramento não significa somente aquisição ou aprendizagem da língua escrita. Os chamados ‘letramentos sociais’ surgem e se desenvolvem à margem do ambiente de estudo, não tendo, por isso, menor valor. Na vida cotidiana, a escrita é utilizada em conjunto com a língua oral e estão nos contextos sociais simples, como por exemplo, trabalho, escola, dia a dia, família, vida burocrática, atividade intelectual, entre outros. Em todos esses contextos, as escolhas são feitas com objetivos distintos e variados. (Marcuschi, 2010)

Rojó (2009), ao tratar do processo de letramento, estabelece a ideia de que as relações humanas se configuram por meio da linguagem em uma vasta multiplicidade de práticas sociais que discorrem uma diversidade de contextos e apresentam propósitos específicos. A autora define o termo letramento como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas” que, de uma ou outra maneira, “envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Soares (1998, p. 72) afirma: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligada à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. É necessário conceber os processos de ensino e de aprendizagem para além da letra, dando vazão à construção de sentidos por meio de outros signos que não somente a palavra, (Rocha, 2007).

A escola, segundo Rojo (2009, p. 107), tem um papel fundamental de inserir seus alunos nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida. É preciso que sejam colocados em contato com o aluno letramentos valorizados, universais e institucionais para que esse aluno possa ampliar seus horizontes, tornando-se assim um cidadão crítico e argumentador, capaz de lidar com diferenças socioculturais (p. 108). O letramento escolar que se utiliza de gêneros textuais que conhecemos como resumos, resenhas, dissertações, exercícios, questionários etc., não será suficiente para que o aluno tenha a capacidade de perpassar por diversos tipos de letramentos. Será necessário que a escola amplie as práticas e eventos de letramento.

Ao serem aproveitadas em sala de aula, as práticas de letramento envolvem estudantes e professores que podem adotar diversos gêneros, determinados, segundo Halliday e Hasan (1989, p. 50-55), por três objetivos:

- (1) Aprendizagem e ou ampliação do repertório dos gêneros dos estudantes;
- (2) Ensino e conscientização sobre os gêneros;
- (3) Ensino por meio dos gêneros.

Dessa maneira, oportuniza o progresso da compreensão dos estudantes para o papel crítico e ideológico dos textos nas práticas sociais, como ferramentas para ação e interação dos indivíduos nos mais diversificados âmbitos sociais. Esses autores também consideram que os gêneros podem ser utilizados como “ferramentas culturais” que, de uma ou outra maneira, “estabelecem, sustentam, expandem e resistem a ideias, informações e conhecimentos”. É imprescindível situar a escolha desses objetivos para compor esse trabalho, já que os procedimentos realizados na disciplina foco dessa pesquisa, passa pelas práticas de letramento acima citadas, ensinando o aluno por meio dos gêneros textuais, conscientizando sobre a importância dos gêneros acadêmicos na formação dos estudantes e trabalhando um número significativo do repertório desses gêneros em língua portuguesa.

Em consequências desses avanços, é importante que nós saibamos lidar com essas diferentes práticas discursivas que ocorrem em diferentes modalidades da linguagem (fala, escrita, gestos). Buzato (2007) entende que o ensino de línguas deve preparar o aluno para ler o mundo em suas diferentes formas e linguagens, de modo que esse preparo ocorra por meio da construção de letramentos. Para Rocha (2007), a ideia de letramento surge transgredindo as fronteiras da oralidade e da escrita, atentando para o engajamento

do indivíduo em uma sociedade multisemiótica, em um processo de construção de letramentos múltiplos, fluidos, que travam suas relações de hibridismo em esferas de coabitação.

Portanto, parece plausível que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se fundamentem em perspectiva de letramento, possibilitando assim que os alunos participem das práticas sociais mediadas pela linguagem tanto num âmbito global quanto local, numa determinada cultural alvo. Recuperamos e estamos de acordo com as ideias de Rojo (2009) e Rocha (2007) quando estabelecem que trabalhar com leitura e escrita na escola, e aqui abro um parêntese para o ensino de línguas, é trabalhar com leituras múltiplas, letramentos múltiplos. Essa necessidade de se trabalhar com letramentos atende às necessidades que nossos alunos têm de conviver com as diversas práticas sociais através da linguagem, já que, dito anteriormente, estamos inseridos numa sociedade em que os textos contemporâneos, inseridos nas propagandas, nos jornais estão, cada vez mais, presentes no nosso dia a dia. Por isso, identificamos a necessidade de preparar nossos alunos para ler o mundo em suas diversas formas e linguagens.

1.4.3 Letramento e o texto escrito

O conceito de letramento associado à escrita encontra nos trabalhos de Kleiman (1995), os primeiros estudos no âmbito nacional, concorrendo para discussões e considerações teóricas e metodológicas em relação ao letramento. Para a autora, o letramento é “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 81). Segundo Kleiman (1995), os impactos sociais e os aspectos do uso da língua escrita são os objetos de conhecimento dos estudos de letramento.

Assim sendo, acreditamos que, na escrita, ser letrado implica em ter, entre outros aspectos, domínio da tessitura textual, termo tratado por Koch (2015), também chamada de sequenciação ou progressão, que envolve procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequencias textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

Segundo a autora, a progressão textual pode realizar-se por meio de atividades formulativas em que o locutor opta por introduzir no texto recorrências de variados tipos,

entre as quais podem se destacar: reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc. A reiteração ou repetição de itens lexicais tem por efeito trazer ao enunciado um acréscimo de sentido, que ele não teria se o item fosse usado somente uma vez.

Já a progressão temática envolve relações entre os segmentos textuais, que estabelecem-se em vários níveis; no interior do enunciado, o relacionamento se dá em termos de articulação tema-remática, que foi objeto central de estudo da Escola de Praga (Perspectiva Funcional da Frase). A informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova. O uso de um ou outro tipo de articulação tema-remática (progressão com tema constante, progressão linear, progressão com tema derivado, progressão por subdivisão do rema, progressão com salto temático – cf. Danes, 1974) tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou escrita), com os propósitos e atitudes do produtor. (COSTA, 2006)

Em consonância com a importância da Linguística Textual, para Koch (2015), os articuladores textuais ou operadores de discurso são o encadeamento de segmentos textuais, subtópicos, sequências textuais ou parte inteiras do texto, são estabelecidos como recursos linguísticos. Tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, em como estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas, e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem metaenunciativa.

Para Soares (2003, p. 2), o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escritura e responder a essas demandas sociais de leitura e de escrita situadas. Isso remete diretamente ao conceito de evento de letramento. Sobre esse conceito, Lôpo-Ramos (2007) afirma:

“Eventos de letramento têm sido entendidos como atividades orientadas para função cognitiva ou social, e estão intrinsicamente ligados ao conceito de “práticas de letramento”, que, por sua vez, consiste na concretização das complexas relações sociais em que o uso da língua

cumprir papel fundamental, que é o de delimitar o perfil do evento, “lugar” de realizações das práticas. ” Assim, **se o aluno não for conduzido em práticas de letramento na sua primeira língua, poderá encontrar dificuldades em estabelecer as conexões necessárias dessas relações sociais, das funções cognitivas na fala e na escrita.** ” (Lôpo-Ramos, 2007, p. 8)

A autora compartilha a ideia de que as práticas de letramento constituem conjunto de práticas de linguagem que concretizam outros tipos de práticas: as práticas sociais. Lôpo-Ramos (2007, p. 9) postula que toda atividade de letramento é um evento situado nas várias esferas sociais que constroem a comunidade, sendo assim, entende-se a importância do letramento em L1, tão necessário quanto o letramento em L2, pois um influencia fortemente o outro, não apenas em vocabulário ou trocas interlinguísticas, mas sobretudo na textualidade.

1.4.4. Letramento em LA

Os letramentos funcionam como papéis identitários em determinados domínios. Os multiletramentos ou pluriletramentos são necessários para o entendimento das práticas sociais. A prática (de letramento) é a abstração que sustenta a sociedade, como uma norma do discurso social. Estudos mais recentes apontam que aprender a ler e a escrever não é a mesma coisa que aprender uma língua. Isso tem que estar muito claro para o educador bilíngue que tem que lidar não somente com dificuldades do processo de letramento, mas, muitas vezes, com problemas provenientes de um processo de aquisição incompleto (Montrul, 2008, p. 29).

A escrita, segundo Vygotsky, é um segundo nível de abstração. Essa afirmação faz todo sentido no caso da língua de sinais e no braile, por exemplo, em que esse outro nível de abstração ao aprender a segunda língua se faz presente no gesto, no tato. É um outro letramento.

Para Lôpo-Ramos (2007):

“... letramento em segunda língua é o processo sociocognitivo e histórico 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.” Lôpo-Ramos (2007, p.7)

O letramento pode ser crítico, questionar o construído, captar ideologias, perceber relações de poder subentendidas e elaborar nova significação para a sociedade quando compreende e proporciona reflexão acerca do mundo. Para proporcionar aos alunos de LA um letramento eficaz, é adequado mediar, ponderar e equilibrar estruturas linguísticas com textos multimodais sobre temas atuais e interessantes, mostrando sempre os vários pontos de vista e referenciais da sociedade, seja em contexto político, econômico, ambiental e popular etc.

Bortoni-Ricardo (1984) afirma que questões sobre a primeira língua podem ser transferidas para a segunda língua por interferência linguística, como o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua e transferido para a segunda língua. Ainda dentro desse saber, Menezes (2012) pontua que não se pode falar em interferência linguística colocando de lado a interferência cultural, se levarmos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contato entre línguas é também um contato entre culturas. Continuando esse raciocínio, não é possível pensar em dissociar por completo as línguas que o falante aprendiz domina. O letramento e toda a multisseiosidade que o permeia, uma vez concretizados, valendo-se deste, vivenciado em determinada sociedade de cultura específica, certamente fará a diferença no modo como esse aprendiz verá o mundo. E, se as línguas de fato influenciam umas às outras, letramento em todas as línguas é importante pelo aspecto social, cultural, experienciado e pelas ideologias carregadas, mas esses letramentos se completam em sentido, sendo impossível dissociar por completo uns dos outros.

É por isso que, segundo Lôpo-Ramos (2007), para ensinar uma língua, é necessário ter competência em seus gêneros e isso não significa obrigatoriamente o apagamento da língua materna do aprendiz em benefício da língua estrangeira que se está aprendendo. A autora cita Moita Lopes sobre os dois aspectos que não se podem perder de vista em situações de ensino de língua: (1) o fato de os aprendizes terem objetivos variados; e (2) a importância de se levar em conta a noção de relatividade cultural. Moita Lopes (1996) apud Lôpo-Ramos, (2007, p. 47).

Esses aspectos citados são complementares com a necessidade situacional, ou seja, o estudante, muitas vezes por diferenças culturais e pessoais, interessa-se por situações

comunicativas habituais da comunidade que fala a língua-alvo. Isso se dá, pois na oralidade e na escrita as práticas sociais do letramento admitem um universo de formas de comunicação mais amplo, fazendo com que os limites da sala de aula, antes tida como o único lugar passível de letramento, expandam-se para outras situações cotidianas, de vivência. (Lôpo-Ramos, 2007). Sobre essas situações de vivência a autora defende que:

“Em tais contextos, as duas modalidades de língua se encontram tão intrinsecamente relacionadas no que diz respeito à apreensão do sentido de alguma ação social que, mesmo para aqueles considerados iletrados, a escrita pode ser de algum modo compreendida, se estiver plenamente associada à determinada prática social: reconhecer valor monetário, usar ônibus, saber tomar táxi, ou mesmo efetuar uma simples compra são alguns dos inúmeros exemplos que a literatura tem apresentado.” (Lôpo-Ramos, 2007, p. 11).

Para que tais situações se realizem, é preciso buscar configurações e funções adequadas de língua, seja oral, seja escrita, para que os objetivos sejam alcançados. Em outras palavras, é preciso, de acordo com a autora, enxergar que a comunicação e a interação se dão pelos gêneros textuais.

Os gêneros textuais necessitam estar adequados às diversas situações no processo que Lôpo-Ramos (2007) chama de “expressão linguístico-discursiva”, que é conferida ao dinheiro, à palavra ‘táxi’, ao letreiro do ônibus, ao diálogo, à negociação. Dessa forma, uma quantidade representativa de gêneros textuais concretiza as práticas de letramento que estão fora do âmbito formal de aprendizagem. Dadas essas informações, pode-se inferir a importância dos gêneros para as práticas sociais no contexto em que se inserem.

Para Soares (2004), “[...]” *literacy* (letramento) é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Sob essa declaração, não se encontram somente o ler e o escrever puramente como atividades autônomas, mas na compreensão da escrita com consequências culturais, sociais, linguísticas, cognitivas, para as práticas sociais apresentadas ou para as práticas que precisem ser aprendidas, usadas”. (Soares, 2004, p. 17).

Há ainda o entendimento da existência de múltiplos letramentos e, nessa perspectiva, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da

escrita, como a imagética, sonora etc., colaborando para uma aprendizagem mais sólida e adaptável às diferentes faces sociais.

Segundo Cope e Kalantzis (2001), o multiletramento se conceitua no foco de duas mudanças importantes. (1) A influência das novas tecnologias, em que os variados modos (multimodais) como escrita, imagens, áudio, requerem um novo letramento, um letramento multimodal. (2) A importância da diversidade cultural e linguística, em que, em mundo globalizado, é preciso negociar diferenças sempre. Essas mudanças são fundamentais para a concepção de novos letramentos em situações linguísticas e processos críticos. Ser letrado, nessa perspectiva, é a ação ou o estado de quem sabe ler e escrever e que procede de maneira adaptada muitas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Os autores, mais tarde, observam que com a mudança no mundo social advinda das novas comunicações tecnológicas, o ensino tradicional, enquadrado em leitura e escrita visando à aprendizagem gramatical, deve ceder espaço à aprendizagem de línguas de modo contextualizado, em que o social e o cultural não estejam dissociados da língua em si, dando voz ao diverso (KALANTZIS; COPE, 2008).

Rojo (2012) também percebe nos multiletramentos o intuito de envolver as atuais faces das novas pedagogias do letramento e se diferencia do conceito de letramentos, porque relaciona as múltiplas variedades das práticas letradas da nossa sociedade e busca fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semântica de constituição dos textos. A autora percebe que, no sentido dos multiletramentos, há reflexões sobre mudanças sociais e tecnológicas atuais e ampliação, diversificação não apenas das maneiras de conceder e partilhar conhecimentos e informações, mas de lê-los e produzi-los. A expansão de linguagens híbridas engloba, assim, incitações para os agentes do ambiente educacional, leitores, escritores e professores que trabalham com a língua escrita.

Nessa perspectiva, é preciso que as instituições, os profissionais da linguagem e os professores em exercício coloquem em contato o estudante com os letramentos valorizados, universais e institucionais para que ele possa ampliar seus horizontes, tornando-se assim um sujeito crítico e argumentador, capaz de lidar com diferenças socioculturais.

1.4.5 Letramento em L1 em contexto de LA (a influência do letramento em L1 no letramento em LA)

Ao longo dos anos o conceito de letramento foi ganhando cada vez mais destaque, mas nem sempre é notória a diferença entre letramento em primeira língua (L1) e letramento em segunda língua (L2). A incorporação do letramento da L1 no contexto de L2 resulta, no caso específico deste trabalho que é voltado para o letramento escrito, no processo de fluidez textual da primeira língua do aprendiz e da que se almeja aprender, ou seja, um elo transitório, assim como ocorre na interlíngua.

Retomamos Lôpo-Ramos (2007, p. 8) sobre o fato de que “se o aluno não for conduzido em práticas de letramento na sua primeira língua, poderá encontrar dificuldades em estabelecer as conexões necessárias dessas relações sociais, das funções cognitivas na fala e na escrita”, fato que também parece ocorrer em L2. Utilizar-se do letramento da primeira língua do aprendiz para chegar à segunda língua, ao segundo letramento, é o contexto em que se desenvolve este trabalho. E, sobre essa diferença entre a L1 e a L2, Ortiz-Alvarez (2002) explicita que “os problemas básicos da aprendizagem de uma língua estrangeira não surgem de qualquer dificuldade essencial nas características de uma nova língua, mas, antes de tudo, surgem de um arranjo especial criado pelos hábitos da língua materna. Ortiz Alvarez (2002, p. 01). ” Ora, se os hábitos estruturais da L1 influenciam na L2, o que impede que os hábitos de tessitura textual da L1 também não influenciem na L2?

Retomamos também Ortiz-Alvarez (2002), que explicita a existência de dois tipos de transferência: (1) positivas e (2) negativas ou interferência. O primeiro dado através da influência da língua materna ou L1/L2 é considerado um auxílio benéfico; o segundo torna-se influência negativa, trazendo muitos erros graves e, às vezes, pode levar a mal-entendidos. Mal-entendidos esses que dificultam a correção pelo professor e contribuem para a fixação do erro pelos aprendizes, por isso, é imprescindível o tratamento dessas transferências com co-partícipes do processo de aquisição da língua, tanto oral, como neste caso específico, da língua escrita. Esclarecemos que um mal-entendido se constitui não apenas por vocábulos, expressões ou classes gramaticais em geral ou de sentido. Ao decorrer de um texto, problemas de cunho menor, ao se juntarem, implicam em questões de maior cunho, desviando o texto de eixos essenciais para a formação do sentido. É um caminho, que vai desde os microaspectos até os macroaspectos, ou seja, partindo de vocábulos, frase, oração, parágrafo até o texto propriamente dito.

Para Sebba & Ferreira (2012), é comum ouvirmos que, se alguém escreve bem em sua L1, consegue escrever bem em sua L2/LE (Rubin e Thompson, 1994). Estudos

mostram que escrever na L1 e na L2 são processos diferentes, apesar de que, para escrever na língua-alvo, o estudante consiga adotar táticas adotadas na produção textual em L1. (Rubin; Thompson, 1009; Zamel, 1892 apud Silva, 1994).

Outro aspecto relevante na influência do letramento de L1 no letramento de L2 é a imersão, fator que pode ser crucial no quesito aquisição ou aprendizagem da segunda língua, e, portanto, na aquisição do letramento. Segundo Lôpo-Ramos (2007, p. 42), a situação do aprendiz de língua estrangeira (LE), configura-se de forma diferente. Caso não esteja em ambiente de imersão, não tem domínio da língua-alvo, nem é favorecido culturalmente pelas práticas da língua-meta. Assim, a abordagem de gêneros textuais nesse contexto exige atenção sobre o estatuto cultural de que esse recurso se reveste. O contexto de imersão tende a facilitar a aprendizagem e proporcionar maior convívio com as práticas sociais do país da língua alvo.

No processo da escrita a atribuição do professor é de simplificador, aquele que assiste ao estudante, aperfeiçoando o método de constituir conceitos, de criar formas de corrigir e revisar, de acordo com a abordagem que ensina a escrita como um processo (Tsui, 1996). Nessa metodologia de ensino, é preciso entender que é indispensável o prazo hábil para a preparação da produção textual, para o *feedback* (Raimes, 1983 apud Figueiredo, 2012, p. 84) além de, é claro, a refacção do texto com o aprimoramento por meio das considerações ofertadas pelo professor.

1.5 Letramento: leitura, texto, discurso e gêneros textuais

1.5.1 Leitura

Ao analisar a literatura, observa-se que a concepção de leitura varia de acordo com a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido do leitor. Segundo Koch & Elias (2015, p.10), diferentes modos de ler o texto revelam diferentes leituras.

- (1) Concepção de leitura com foco no autor: leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a interação leitor / texto com os propósitos constituídos, as visões, as intenções e o sentido, está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções (Koch & Elias, 2015, p.10).
- (2) Concepção de leitura com foco no autor-texto-leitor: Leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam

evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo que envolvem o autor-texto-leitor (Koch e Elias, 2015, p.11).

- (3) Concepção de leitura com foco no texto: Leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”.

Sintetizando, leitura pode ser uma atividade de reprodução (foco no texto e no autor), uma atividade de reconhecimento (foco no texto e no autor) ou uma atividade de interação (foco no texto, no leitor e no autor). Portanto, leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, seu entendimento e sua interpretação do texto do autor. Ainda segundo Koch e Elias (2015, p. 11), a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor.

Pela visão da linguística imanente, Orlandi (1999) afirma que a leitura poderia ser tomada como decodificação e os autores propõem técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito, no qual o texto tem um sentido e cabe ao leitor captar esse sentido. Já, pela perspectiva da análise do discurso, seria uma outra forma de ver o reducionismo linguístico.

Já a visão que contrapõe o reducionismo propõe a leitura para além da decodificação, perpassando pela informação, por um sentido. Essa visão não entende o texto apenas como algo terminado, e, sim, um processo que gera um significado. Sendo assim, o leitor assimila o sentido do texto e também confere sentido a ele. A partir dessa premissa, entende-se que o ato de ler é executado e busca definir o procedimento e a conjuntura em que é produzida a leitura. Assim, para Orlandi (1999), a leitura é o momento mais importante na construção de um texto, momento ímpar do processo de comunicação verbal e é nele que acontece o processo de significação. “No momento em que se realiza o processo de leitura, configura-se o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico” (Orlandi, 1999, p. 37-38).

Orlandi (1999) apresenta alguns dos componentes das condições de produção da leitura são: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica

(que atribui múltiplos sentidos ao texto). O estudante traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem, o que significa contemplar o conhecimento prévio.

Sobre o conhecimento prévio, Kleiman (2000) o considera quando defende que a compreensão de um texto como um processo em que o leitor emprega na leitura o que sabe, o conhecimento alcançado ao longo de sua vivência. Por consequência da relação de diversos graus de conhecimento de mundo, o leitor consegue arquitetar o sentido do texto. Esses diferentes níveis de conhecimento interagem entre si fazendo da leitura um processo interativo, e, sem esse conhecimento, pode levar a não compreensão do texto. Para a autora, são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura. O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, e no caso de L2, é fundamental. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. É como se o estudante escaneasse o texto para construir na mente os significados, agrupando frases por segmentação ou fatiamento, com base no conhecimento gramatical dos constituintes (tipo de conhecimento sintático da língua), até chegar à compreensão. Dessa forma o conhecimento linguístico é um conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível. (Kleiman, 2000, p. 16)

Outro é o conhecimento textual (conhecimento de diversos tipos de texto e formas de discurso) que faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel fundamental na compreensão de textos. O estudante pode tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de apenas aceitar passivamente. Para a autora, o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o autor fará com base em suas marcas formais do texto. Assim como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. Apenas passar os olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica em uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (Kleiman, 2000, p. 27).

Para Moita Lopes (1996, p. 141), a leitura é construída na interação entre o mundo do leitor e o mundo expresso no texto, dessa forma, interpretar faz parte da capacidade do leitor de participar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem. Existem duas perspectivas para a leitura, uma no aspecto formal (estrutural, ligada à metodologia para ensino de L2) e outra ligada ao plano discursivo (intercultural e interlinguístico).

A primeira perspectiva possibilita que as leituras silenciosa e em voz alta exerçam a relação do leitor com o texto, verificando se o *input* é compreensível nos planos fonético, lexical e sintático. Assim, o professor pode intervir em momentos de não compreensão, monitorando o estudante para diminuir eventuais fossilizações na interlíngua, geralmente ocasionados por processos de letramento anteriores na escrita da L1.

Já a segunda perspectiva visiona a leitura como ideologia explícita ou implícita, gerando discussões e pontos de vista diferentes. Dessa forma, a leitura não presume leitores passivos, tão pouco divulgar informações imparciais. Longe disso, fazendo do leitor uma espécie de co-autor, com opiniões e crenças. Todavia, as práticas sociais locais precisam ser abordadas no ensino de uma L2, que, no caso específico deste trabalho, são as práticas brasileiras, pois precisa ser garantido ao aprendiz ter juízo das ideologias que permeiam a sociedade em questão.

1.5.2 Texto

Ao se falar de texto, é imprescindível considerar as noções de texto adotadas por Koch nos estudos da Linguística Textual, nos quais a autora conceitua texto e relaciona seu conceito diretamente à concepção de língua e de sujeito. Para Koch (2002), existem três concepções de texto: (1) o texto é visto como um artefato lógico do pensamento; (2) O texto é apontado como um artefato lógico do pensamento; (3) É tido como processo de interação (Koch, 2002).

No princípio, a língua era vista como representação do pensamento, sendo o sujeito o dono absoluto do seu dizer, de suas ações. Ali o texto era conceituado como “um mero artefato lógico do pensamento do autor” (Cavalcante, 2013, p. 18). Assim, o texto precisava ser captado pelo leitor, entendendo a representação mental e as intenções psicológicas de quem o escrevia, fazendo do leitor apenas um ouvinte passivo.

Em um segundo momento, o texto começou a ser um resultado da “codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte que tivesse domínio do código linguístico ”

(Cavalcante, 2013, p. 17-20). Nessa perspectiva a língua era tida como um código de comunicação. Koch e Elias (2015, p. 9-11) percebem o conceito de língua como um "sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência".

Hoje o conceito de texto perpassa pela internacionalidade. Dessa forma, os indivíduos são ativos e edificadores sociais, fazendo com que o texto passe a ser percebido como um local para interação. É tomado como um evento em que os "sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos" (Cavalcante, 2013, p. 18-19).

Koch e Elias (2015, p. 11) indicam que o texto, na perspectiva interacional da linguagem, é identificado como um local para interagir e construir os interlocutores. Segundo as autoras, há possibilidade de implícitos no texto, que são percebidos apenas quando há o contexto sociocognitivo. Dessa forma, o sentido de um texto é constituído na interação texto-sujeitos e não em algo que anteceda essa interação.

São acionados conhecimentos armazenados na memória do leitor ao ler um texto, colaborando para a construção de sentidos, mostrando que a leitura é muito mais do que mera decodificação, muito mais do que apenas significados, estando em constante interação entre locutor – co(n)texto – interlocutor (Cavalcante, 2013). A autora defende o texto como “um evento comunicativo que contém elementos linguísticos, visuais, sonoros, fatores cognitivos, entre outros aspectos” (Cavalcante, 2013, p. 20). Nesse caminho, Koch e Elias (2015) confirmam que as estratégias cognitivas utilizadas pelo leitor na leitura e produção dos sentidos do texto são partes necessárias para realizar processamento textual articulando uma gama de conhecimentos contidos na memória.

A par da atividade de leitura, encontra-se a da escrita. White; Arndt; Byrne, 1995 apud Sebba e Ferreira, 2012), afirma que essa é um processo de raciocínio que requer um esforço mental consciente. Segundo Sebba e Ferreira (2012, p. 84), há dois níveis de habilidades complexas que utiliza-se ao escrever. O nível macro refere-se ao conteúdo, planejamento e organização; e o micro, de ortografia, pontuação e escolha do vocabulário (Ur, 1998; Richards; Renandya, 2003). Também é necessária a organização dos parágrafos, buscando, assim, coerência, clareza de ideias e sequenciamento de raciocínio lógico. O vocabulário adequado, se o texto é formal ou informal e o gênero textual, precisam ser questões monitoradas e adequadas ao público leitor (Figueiredo, 2012. p. 84). Segundo o autor, a escrita pode ser usada para reforçar o conteúdo ensinado, novas

estruturas, vocabulário e outras habilidades, reforçando o estilo de aprendizagem daqueles que precisam escrever para melhor aprender.

Para Bastos (1996), a escrita é uma possibilidade de desenvolvimento de aspectos cognitivos, comunicativos e afetivos do estudante ao aprender uma outra língua. O estudante ao pensar, elaborar e testar hipóteses para dar sentido cognitivo, desenvolve o seu raciocínio, além de reforçar o seu potencial comunicativo (Figueiredo, 2012. P. 85).

Lôpo-Ramos (2007, p. 20) situa o panorama de estudos sobre conceitos de texto, discurso e gênero ao longo dos anos até o presente, apresentando diversos trabalhos em diferentes áreas do conhecimento. A autora cita o trajeto da Linguística Textual que assim como a Análise do Discurso, avançou no tratamento do texto e do discurso respectivamente, sem esquecer ainda do gênero, que também ganhou notoriedade e publicações a seu respeito. A explicação, segundo a autora, é que esse avanço modificou o limite entre esses campos teóricos, sobretudo no que concerne ao objeto de especulação e, por esse motivo, é necessário delimitar o entendimento de cada campo em uma pesquisa.

Nessa perspectiva, entendemos o texto como uma unidade de sentido na perspectiva interacional, que é defendida por Koch (2015, p. 17) e Marcuschi (2008, p. 89). Segundo Koch, “o próprio conceito de texto já depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Em se tratando da concepção interacional, ou seja, dialógica da língua, conforme visão da autora, os sujeitos são tidos como construtores sociais do texto, que é o próprio local da interação, cabendo aos interlocutores fazerem parte como sujeitos ativos dialogicamente sendo construídos e construindo-se. Segundo a autora, por essa concepção, é possível haver lugar, no texto, para variados implícitos, percebíveis quando o contexto sociocognitivo dos participantes da interação está como plano de fundo (Koch, 2015, p. 18). Os sentidos, portanto, vão se constituindo no momento de interação do professor com os alunos no caso das interações em sala de aula entre esses. Por essa concepção, o fenômeno textual ultrapassa os aspectos semânticos e formais, ao alcançar as relações complexas de textualidade do sujeito em suas relações sociais. Para que um texto possa existir, é necessário que seja processado por alguém em um contexto. Por esse motivo, sua realização precisa ser sociodiscursiva. Por isso, a coordenação sequencial dos elementos linguísticos “será um texto ao passo em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa necessária para a compreensão” (Marcuschi, 2008, p. 89).

Koch (2015, p. 21) enuncia que, para interpretar o texto, o ouvinte/leitor irá utilizar seu conhecimento e estratégias cognitivas, pois é esperado que a partir de um texto se possam produzir sentidos e procurar, por meio da organização linguística, arquitetar um entendimento adequado, acionando conhecimentos prévios e tirando suas próprias conclusões sobre o texto.

Segundo a autora, o processamento textual, tanto na produção, quanto na compreensão, necessita sobretudo de uma interação de produtor e interpretador. A partir do conceito sociointeracional da linguagem, entendida como um local de “inter-ação” entre sujeitos sociais, ou seja, interagentes, a autora visa esclarecer as questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção de sentidos. Assim, para a autora, produtor e interpretador do texto são “estrategistas”, na medida em que jogam o “jogo da linguagem”, ativam estratégias de natureza sociocognitiva, interacional e textual, objetivando a produção de sentido.

Por conseguinte, são personagens desse jogo: a) o produtor/ planejador: que procura dar curso ao seu “projeto de dizer”, utiliza estratégias textuais de organização e orienta o interlocutor ao sinalizar o texto (indícios, marcas e pistas) para a construção dos possíveis sentidos. b) o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis; c) o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção do(s) sentido(s).

Segundo Koch (2000, p. 21 apud Lôpo-Ramos 2007), a Linguística Textual modificou o conceito de texto, ao torná-lo a base da análise e dessa forma passou a apresentar múltiplos princípios, fazendo do objeto de investigação o produto textual com diferentes concepções. Assim sendo, o texto é compreendido, entre outras maneiras, como:

- unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- sucessão ou combinação de frases;
- cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- cadeia de isotopias;

- complexo de proposições semânticas;
- sequência de atos de fala;
- fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais; ou ainda como atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Dessa forma, muitas das concepções mostram o texto como um produto pronto e acabado, como se todas as significações possíveis estivessem contidas nesse texto. Assim, não se percebe, então, os fatores de condição de produção que são essenciais para o contexto de criação e interlocução, como por exemplo, tempo, espaço, história, sujeito e etc.

O texto ainda é visto como uma parte da atividade de comunicação, que diferente da fala, está presa em sua forma. Muito provavelmente por tal situação é que estudiosos da Linguística Textual, mais atualizados, percebem a língua não só como uma estrutura, ou uma comunicação, mas como uma perspectiva mais elaborada (Koch, 2000, p.17), justamente por permear as condições de produção, pela qual a constituição do texto remete ao próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Sendo assim, há lugar, no texto, para todos os tipos de implícitos, somente percebíveis quando há, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Dessa forma o texto é construído diante de uma manifestação linguística, juntamente com fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais, formando assim um sentido. (Koch, 2002, p.17)

Lôpo-Ramos apresenta o termo ‘jogo interativo’ para tratar da produção textual como um processo também de interação. O termo remeteu-nos à Wittgenstein (1984), que, com a preocupação de tornar a linguagem mediadora da realidade, procura descrever possibilidades de usos efetivos da linguagem, sendo que as atividades de uso dos símbolos têm seu significado ancorado nas "formas de vida". Já que estas criam as legítimas possibilidades para os "jogos de linguagem", e estes, por sua vez, delimitam aquilo que pode ser dito, dentro de um contexto ilimitado. Os jogos são livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras. Saber jogar um jogo é uma capacidade que supõe domínio de uma técnica, consecutiva a uma aprendizagem. O fosso que separa a regra de sua aplicação preenchido pelo treinamento ou o adestramento, a familiaridade, a prática do jogo. (WITTGENSTEIN, 1984, p. 23).

Esse processo interativo da produção textual faz-se pertinente ao situar o contexto educativo da prática de textos atrelado à prática docente com a metodologia de correção e *feedback* adequados ao contexto específico, de LA, constituindo um campo para a interação, para a mediação eficaz, que resulta no objetivo do “jogo” da linguagem, que é o progresso na língua-meta.

Lôpo-Ramos (2007) propõe ao considerar essas concepções de cunho sócio-interacionista-cognitivo no texto que:

“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 não é mais o indivíduo, e, sim, os sujeitos. Lôpo-Ramos (2007, p. 16-17).”

É nítida a preocupação da autora com o fato de a produção textual ser um processo e não algo pronto. Nota-se que a interpretação diferenciada por parte dos estudantes é completamente plausível e compreensível, já que o conhecimento de mundo e o ponto de vista são considerados. O sujeito é ator e autor de seu próprio texto e, bem como é citado, o tempo e o espaço são peças importantes para a construção dos sentidos do texto. Sabe-se que escrever com propriedade não é apenas exatidão, mas a lógica das línguas e dos textos produzidos nessas línguas é indiscutível, bem como o pensamento humano e isso é aspecto que devemos considerar sobretudo no âmbito deste trabalho, que trata de culturas distintas.

1.5.3 Discurso

Na Linguística Textual, Van Dijk notou a necessidade de algo no texto que extrapolasse a estrutura e fosse relacionado ao discurso. O fato que deu maior notoriedade

ao discurso foi justamente a busca pelo uso efetivo da língua empiricamente dentro das teorias linguísticas.

Para Nath-Braga (2012), Van Dijk conceitua o discurso, na perspectiva cognitivista, e também propõe “uma teoria sociocultural e interativa do significado”.

“...é, antes de mais nada, um dos principais meios, uma das principais condições das ‘mentes’ que os membros sociais têm em comum” (Van Dijk, 1997, apud Nath-Braga, 2012, p. 3).

Van Dijk (1997 apud Nath-Braga 2012, p. 3) explicita que, por meio do cognitivismo, é possível explicar a distinção entre significados pessoais ou contextuais e significados compartilhados a nível sociocultural. Ainda segundo o autor, a semântica discursiva permite que “os ‘mesmos’ significados encontrem expressão em diferentes categorias sintáticas, de âmbito variável, dependendo de limitações contextuais” (Van Dijk, 1997, p. 123). Dessa maneira, o discurso influencia, persuade, convence seus leitores, pois convence as mentes a aceitar o que é proposto.

Segundo Marcuschi (2008), o discurso é produto do texto que se manifesta em situações discursivas. O texto, por sua vez, está inserido em algum gênero textual e nele se revela. Isso faz com que o domínio discursivo da produção textual esteja ligado à ação humana, em suas especificidades, como por exemplo, o discurso político ou religioso.

1.5.4. Gênero textual

É indispensável citar Marcuschi ao falar de gêneros textuais, pois, segundo esse autor, impossível é se comunicar verbalmente sem ser por meio de algum texto, que é uma atividade social, histórica e cognitiva situada. Dessa forma, os gêneros assumem um papel sócio discursivo, por meio dos quais podem construir o mundo.

Para Marcuschi (2002) os gêneros textuais são práticas socio-históricas que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano, pois surgem e situam-se de forma funcional nas culturas em que se instalam. Atualmente, os avanços tecnológicos influenciam fortemente as atividades comunicativas cotidianas, gerando novos gêneros textuais, comprovando o que Bakhtin (1997) já chamava de assimilação de um gênero pelo outro e transmutação (mudança) de gêneros.

Marcuschi (2002) define os gêneros textuais como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Segundo o autor, os textos e suas funções comunicativas abrangem um conjunto aberto e quase ilimitado de situações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Ainda segundo ele são exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, resenha, resumo, artigo, inquérito policial, conferência, bate-papo virtual, etc.

São tantos os gêneros que nem sempre conseguimos dominar todos, por isso, para Marcuschi (2008, p. 154), quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, (BRONCKART, 1999, p. 103). Sendo assim, os gêneros funcionam como formas de legitimar o discurso, pois discorrem por uma relação sócio-histórica com fontes e embasamento que lhes sustentam, e não apenas a individual.

No ensino, os gêneros têm o importante papel didático, fornecendo probabilidades de se trabalhar a compreensão e, como afirma Bakhtin (1997), modelos de comunicação que muitas vezes podem criar uma expectativa nos interlocutores e adaptá-los para eventos comunicativos reais. Em classe, essas situações comunicativas são necessárias, tanto na fala, quanto na escrita, pois são nelas que os estudantes podem sentir a confiança necessária para seguir adiante no aprendizado, desde a situação mais formal à mais informal.

Marcuschi (2008) cita, com base na autora Elizabeth Gulich (1986), três critérios que designam textos e seus exemplos:

- (1) Canal/meio de comunicação: telefonema, carta e telegrama;
- (2) Critérios formais: discussão, conto, debate, contrato, ata, poema;
- (3) Natureza do conteúdo: piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio;

E, também sugere como adequação tipológica do gênero, ou seja, que aspectos cada cultura pede em relação aos gêneros:

- (1) Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;

- (2) Nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.)
- (3) Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.)
- (4) Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.)
- (5) Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Esses são fatores responsáveis pela caracterização dos gêneros e, portanto, é indispensável que a pedagogia aplicada aos gêneros textuais trabalhe na perspectiva da multiplicidade de sentidos que o texto possa potencializar, esmiuçando-o para então partir para a interpretação, questões e atividades. Dessa maneira, o professor garante que o estudante de LA cumpra etapas fundamentais para o entendimento do texto como um todo, pois são nessas etapas em que os significados do texto são paulatinamente criados sob escolhas sociais e culturais.

Halliday e Hasan (1989) consideram que os gêneros podem ser utilizados como “ferramentas culturais” que, de uma ou outra maneira, “estabelecem, sustentam, expandem e resistem a ideias, informações e conhecimentos”. Ainda assim, segundo Koch (2012), é um desafio classificar os gêneros textuais, porque são em grande quantidade e são práticas sociocomunicativas, dinâmicas, sofrendo modificações e derivando outros gêneros, novos gêneros.

1.5.5. O Texto motivador

Segundo Fernandes e Lôpo-Ramos (2016), o texto motivador é aquele de configuração multimodal, multissemiótico (oral, escrito, imagético, sonoro), que é utilizado para munir o aprendiz com informações (*inputs*) sobre a língua, a cultura e os discursos que transitam e permeiam as práticas sociais, possibilitando o desenvolvimento das habilidades leitora e da produção escrita, sendo essa desenvolvida posteriormente ao ato de ler.

É ainda observado, pelas autoras, que, no contexto de LA, o texto motivador contribui para a construção textual do aprendiz, que pode aproveitar informações contidas no texto motivador, muitas vezes de forma parafraseada, a sua própria produção textual. Outro fator interessante é a observância de maior interferência linguística da L1 do estudante na produção textual em LA, em produções sem o texto motivador. Quando um

texto motivador é trabalhado anteriormente à produção escrita, essa apresenta uma gama maior de informações parafraseadas e melhor estrutura do texto, bem como menos interferências e mais transferências linguísticas da L1 na LA desse aprendiz.

1.5.6 A escrita acadêmica e seus gêneros

Lôpo-Ramos (2007, p. 4) parte da ideia de que dominar diversos gêneros textuais significa ser mais proficiente em determinada língua e que o conhecimento de elementos linguístico-discursivos constitui uma primeira possibilidade concreta para se perceberem as estratégias cognitivas envolvidas na produção dos textos, mas que podem indicar também, juntamente com outros aspectos, o domínio dos gêneros textuais.

Para uma eficaz proficiência linguística e domínio dos gêneros textuais em contexto de letramento formal (escolar), a autora considera também toda a complexa relação intertextual da atividade didática, como o comando da questão proposta, o texto motivador e o referente à grade de correção que orienta a avaliação, tendo em vista que o gênero a ser produzido se constrói a partir das relações estabelecidas com os demais.

No caso deste estudo, estamos considerando tal relação para observar o modo como se apresentam os *outputs* na produção textual dos estudantes, verificando se há dissonância dos *inputs* fornecidos e se isso está associado à interlíngua ou a problema de letramento da escrita.

1.5.7 Fechando a seção sobre letramento

Na seção acima, foram apresentadas as considerações teóricas sobre letramento, tanto em L1 como em LA e a fundamentação teórica desse conceito escolhida para esta pesquisa. Estudos teóricos estes que contribuíram positivamente para o campo de estudo, divulgando a importância educacional, cultural e ideológica das etapas de leitura e produção textual, além da noção de texto e discurso, mudando o entendimento das diferenças entre que é saber ler/escrever e o que é ser letrado em uma determinada prática social.

1.6 Fechando o capítulo

Nessa seção, foram apresentadas as considerações teóricas sobre interlíngua e letramento que fundamentam a base essencial da pesquisa. Foram mostrados também conceitos necessários em cada subseção e que estão relacionados ao de letramento escrito e interlíngua, como leitura, texto e gênero, todos entendidos e adotados, no âmbito deste trabalho, na perspectiva interacional, em que se colocam e se dimensionam como um processo.

O próximo capítulo abordará o caminho metodológico trilhado em uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, bem como o protocolo de etapas seguidas para a coleta, geração e tratamento dos dados.

CAPÍTULO 2

II. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.0 Considerações iniciais

Neste capítulo, está apresentado o caminho metodológico da pesquisa a ser trilhado, indicando-se a natureza, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos adotados para a coleta e a geração⁷ de dados. A presente pesquisa é de base qualitativa interpretativista, realizada na Universidade de Brasília, instituição em que há o ensino de português como segunda língua e conta com a participação da professora acadêmica da área de PBSL e da professora mestranda de estágio docente.

2.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa está relacionada às áreas que privilegiam os aspectos qualitativos da linguagem, o que possibilita contemplar aspectos de aquisição da linguagem, sobretudo com foco social, bem como aqueles de natureza interacional.

A pesquisa qualitativa, segundo Cassell & Symon, (1994, p. 127 – 129), tem o foco na qualificação, mas com vistas à interpretação e, geralmente, o pesquisador qualitativo: a) procura interpretar como os participantes da pesquisa veem a situação, o objeto que está sendo estudado; b) prefere a subjetividade ao invés da objetividade, já que a segunda foge da perspectiva dos participantes. Sendo assim, a subjetividade possibilita focar os participantes, objeto de interesse dessa pesquisa; c) flexibilização do processo de

⁷ Trata-se de coleta e geração de dados, pois, no primeiro momento, como estágio supervisionado (graduação), teve-se contato com a turma e a maneira de trabalhar na disciplina de LPT, coletando os textos para avaliá-los. Já no segundo momento, como estágio docente obrigatório (pós-graduação), os textos, exercícios e comandos foram intencionais para a geração dos grupos focais e entrevistas.

condução da pesquisa, fazendo com que o pesquisador trabalhe situações complexas sobre os caminhos que a pesquisa seguirá, que inicialmente não são definidas com exatidão; d) foco no processo e não no resultado, preferindo o entendimento ao resultado ou objetivo pré-determinado como na pesquisa quantitativa; e) contexto e comportamento humano e situação na formação da experiência; e f) impacto que o pesquisador exerce sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

Godoy (1995, p. 58) define as características principais de uma pesquisa qualitativa:

1. O ambiente é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o principal instrumento, pois possui caráter descritivo e é por meio deste que se materializa;
2. O processo é o foco principal de abordagem e não o resultado do produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador, não requiere o uso de técnicas e métodos estatísticos;
3. A preocupação maior se dá com a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não busca estatística ou medição dos eventos estudados, não utiliza instrumental estatístico na análise dos dados, abrange a aquisição de elementos descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, que são os participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p 58).

Mesmo que as pesquisas indiquem objetivos específicos, Gil (1991, p. 46) certifica que uma pesquisa pode ser dividida em três grupos distintos: exploratória, descritiva e explicativa.

- 1) A Pesquisa Exploratória: é considerada por essa nomenclatura quando houver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas da área que têm com experiência prática com o tema pesquisado, além de análises que instiguem a compreensão. Objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos para formular abordagens. Nessa perspectiva, Gil (1999, p. 43) entende que a configuração desse estudo busca propiciar mais conhecimento para o pesquisador no âmbito do assunto, para a formulação de problemas com especificidade ou criar hipóteses para futuras pesquisas. A principal finalidade

da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e transformar conceitos, formulando questões ou hipóteses de pesquisa para os estudos que serão feitos. É uma pesquisa que apresenta menos rigidez em seu planejamento em relação às outras. Em seu contexto, são importantes a pesquisa bibliográfica e documental da área de atuação, além de entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Técnicas quantitativas de coleta de dados e métodos de amostragem não são habitualmente empregadas nesta pesquisa. Seu objetivo é fornecer um panorama sobre algum fato, especialmente se o tema não for tão disseminado, o que inviabiliza hipóteses específicas e eficientes. Assim, ao final da pesquisa exploratória, o estudo pode ser aprofundado, já que agora conhece-se melhor o tema e a literatura sobre este.

- 2) A pesquisa descritiva: objetiva possibilitar um panorama de um fato específico, do tipo aproximativo (Gil, 1999, pp. 40-43). Objetiva a descrição das particularidades de um fenômeno da natureza ou de certa população, além de suas características. Algumas pesquisas descritivas objetivam investigar traços de um grupo, como sexo, idade, escolaridade, saúde, renda, localização etc. Por outro lado, pesquisas descritivas também podem investigar questões que levantem opiniões e comportamento de uma população, como por exemplo, a moradia da comunidade, seu índice de criminalidade, órgãos públicos que ali atendem etc. São denominadas descritivas, pois seus objetivos são como tais, mas quando pretendem passar uma visão geral do problema, acabam se aproximando das pesquisas exploratórias. Ambas são geralmente utilizadas por estudiosos sociais que se preocupam com a prática.
- 3) Pesquisa explicativa: busca detectar situações que determinam ou colaboram para o acontecimento de certos fenômenos. Esta é o exemplo de pesquisa mais intrincada, porque está no âmbito das que explicitam o porquê das coisas, aumentando o risco de que erros sejam cometidos. É o tipo de pesquisa que se baseia no conhecimento científico. Nas pesquisas explicativas, que são da área das ciências naturais, utilizam, habitualmente, o método experimental. Já as pesquisas explicativas da área das ciências sociais utilizam, como dito anteriormente, métodos como o observacional, pois não é sempre que é possível uma pesquisa puramente explicativa nas ciências sociais. Todavia, pode acontecer, por exemplo, na psicologia, em que a pesquisa é bem

controlada, e como o autor sugere, “quase experimental”. (Gil, 1999, pp. 44-45)

Segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 17-42), a pesquisa qualitativa é, por si só, um vasto campo de pesquisa, pois atravessa disciplinas, campos e temas. Para os autores, a pesquisa qualitativa abrange o estudo do uso e a coleta de variados materiais empíricos, como estudo de caso; vivência pessoal; introspecção; histórico de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, interativos e visuais e etc., que retratam momentos, significados costumeiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Por conseguinte, pesquisadores dessa área aplicam uma gama de práticas interpretativas interrelacionadas, com o objetivo de sempre alcançarem mais compreensão sobre assunto. Os autores defendem que cada prática garante uma visão diferente ao mundo e, por isso, geralmente há um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Para Flirck (2005 apud Duarte, 2009), “Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p. 6 apud Duarte, 2009, p. 7).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Erickson (1998, p. 86), objetiva documentar os detalhes de eventos corriqueiros e identificar o que significam tais eventos tanto do ponto de vista do pesquisador, quanto do ponto de vista dos participantes envolvidos com tais eventos, direta ou indiretamente, ou seja, como partícipe ou como observador situacional. Dessa forma, a pesquisa qualitativa destaca a qualidade, realçando o que tem relevância no contexto social. O autor admite que há, entre outras, duas principais formas de coletar dados. A primeira é a observação, pois, de acordo com o autor, observar as situações e atitudes dos indivíduos é de suma importância para compreender o comportamento destes. Após a observação, é necessário fazer perguntas aos colaboradores da pesquisa sobre suas atitudes, para por meio da interação entender o que o contexto situacional revela. Esses procedimentos podem ser explorados em entrevistas, gravações de imagem e áudio, documentos coletados, formulários preenchidos, notas de campo do observador e etc. A utilização dessas duas principais formas permite ao pesquisador ter mais minúcia e informação sobre o evento. Acredita-

se que, dessa maneira, todas as formas de coleta de dados escolhidas podem ser contrastadas, dando ao pesquisador mais evidências e mais credibilidade à pesquisa desenvolvida. A essa técnica é dada o nome de triangulação.

2.1.1 Pesquisa qualitativa interpretativista

Pesquisas de natureza qualitativa interpretativista têm por objetivo investigar os processos implícitos ou ocultos na produção e na compreensão linguística. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista se divide em etnográfica e introspectiva. A primeira é de origem sociológica e antropológica e seu principal foco é o contexto social do ponto de vista dos participantes e não só a do pesquisador externo. Em concordância com Moita Lopes (1994, p. 331), no posicionamento interpretativista etnográfico, não se pode ignorar a visão dos participantes na investigação do mundo social. Ainda de acordo com o autor, ao mesmo tempo que a linguagem é determinante do fato social, é também da forma de se ter acesso a seu entendimento, ao considerar as interpretações dos participantes do contexto social que está sob investigação e das interpretações dos pesquisadores.

Assim, Flick afirma que a pesquisa qualitativa “usa o texto não com números, mas como material empírico, em que parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo.” (Flick, 2009, p.16)

Denzin e Lincoln (2005 *apud* Flick, 2010) conceituam a pesquisa qualitativa da seguinte maneira:

“A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os

pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. ” (Denzin; Lincoln, 2005 apud Flick, 2010. p. 16)

A presente pesquisa configura-se como qualitativa interpretativista. Aderimos a este modelo, pois pretendemos observar, descrever e compreender os fenômenos observados como questões de interlíngua e de letramento da escrita dos participantes.

2.1.2 Aprendizagem Colaborativa

Pode ocorrer nos meios sociais o distanciamento entre a fala e a escrita, e muitas vezes, existe uma distância também no ato de escrita e seu movimento, pois esta não existe sem um motivo, ou seja, existe um distanciamento, uma dificuldade de olhar novamente para o que se escreveu, corrigir e aprimorar, buscando uma melhora, e isso é questionável, pois assim como a fala, a escrita busca alcançar algum objetivo, não se escreve sem motivo. Gasparotto (2014, p. 12) desenvolveu em sua pesquisa várias estratégias que, depois de várias tentativas, foram inseridas à prática de produção de textos com o objetivo de diminuir o distanciamento entre as práticas da escrita e a revisão do próprio texto. Entre essas práticas a autora cita:

- a) apresentação aos alunos dos critérios de correção do texto que iriam produzir;
- b) criação de planilhas de correção textual;
- c) introdução de bilhetes escritos, orientando como o aluno poderia melhorar a próxima produção; atendimento individual dos alunos no contra turno para a reescrita do texto;
- d) análise de propostas de provas de redação de vestibulares;
- e) revisão docente por meio de bilhetes escritos, orientando para a reescrita.

Ao passo que presenciava a dificuldade dos estudantes, a pesquisadora buscava estratégias, sem fundamentação teórica, apenas com a experiência adquirida em classe, para fazer com que eles percebessem os equívocos e aperfeiçoassem suas produções

textuais. A pesquisadora preferia que, em vez de produzir muitos textos sem tanto monitoramento, os estudantes percebessem os problemas para não repeti-los em outras produções.

Quando se interage continuamente, é que se aprende a escrever, pois os atos de escrita são criados a partir de estratégias significativas, que geram a compreensão do dialogismo na linguagem. (LEAL, 2013 *apud* GASPAROTTO, 2014). Baseia-se também em Menegassi (1998, p. 22), ao declarar que “o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita”. Contudo, considera-se que a reescrita impulse o progresso e o aperfeiçoamento da competência discursiva do estudante, que, nesta situação, acontece por meio de análise e reflexão dos mecanismos de linguagem construídos pelo próprio estudante em sua própria produção textual, em que essa aquisição é fruto de mediação efetiva do professor (Gasparotto, 2014).

É imprescindível a dedicação no processo de produção de texto, tanto por parte do estudante, quanto por parte do professor para a aprendizagem colaborativa, em que ambos contribuam e se ajudem mutuamente. Para embasar essa afirmação, Gasparotto (2014, p. 12) enfatiza:

“Acreditamos, nesse caso, que o trabalho com o texto, feito paulatinamente, com os cuidados necessários, tanto do professor, como do estudante, faz com que o processo contribua para uma aprendizagem colaborativa, em que o autor do texto faça parte do progresso de aprendizagem, sendo também responsável por esta. A pesquisa em questão foi desenvolvida em ambiente de L1, mas não significa que não possa ser útil em L2, pois os processos se assemelham em relação ao processo de escrita, mas com o agravante de que em L2 o professor ainda precisa atentar, além do processo de escrita, para o processo de interlíngua que podem conter os textos de segunda língua.”

Para Lima e Freudemberger (2006, p. 126), uma atividade social que visa negociações significativas entre estudantes e seus professores em uma sala de LE é a correção dos erros. Por isso, a construção de um texto pode vir também da troca de informações e conhecimentos entre o professor e o estudante, colaborando para

construções e correções mais eficazes. Quanto menor o alarde em torno dos erros, possivelmente maior será a motivação do estudante ao perceber também os acertos, e como utilizar os erros para chegar no êxito.

Nesse sentido, (Soares, 2009) alerta que o excesso de correções e de marcações nos textos podem desencorajar os estudantes. Entretanto, sabe-se que não corrigir também pode dar margem para fossilizações fazendo com que o estudante seja prejudicado em sua progressão na língua-alvo. Assim, é preciso que o professor tenha consciência de que é necessário equilibrar as correções, preparar uma planilha de correção que deixe o texto mais ‘limpo’ possível no caso de erros iguais durante todo o texto, evitando poluição visual e mal-entendidos.

De acordo com a perspectiva da teoria sociocultural⁸, a função da correção de erros na sala de aula é “permitir que os aprendizes saibam os critérios particulares pelos quais seu desempenho está sendo avaliado e comparem suas ações a tais critérios” (Freudenberger e Lima, 2006, p. 126). Ou seja, o erro é natural no processo de aprendizagem, e por isso, é importante que o estudante tenha consciência do erro e seja conduzido ao acerto pelo professor, que lhe dá o *feedback*.

Ainda em se tratando da teoria sociocultural, Figueiredo (2001, p. 66), explicita a importância do papel da interação em sala de aula sendo esta de incontestável indispensabilidade, já que, segundo o autor, “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (FIGUEIREDO, 2001 *apud* NYIKOS e HASHIMOTO, 1997, p. 507). No contexto específico de ensino de línguas – L1 ou L2, o autor chama atenção para o fato de a interação ser mais importante, ainda, pelo fato da língua ser um objeto de conhecimento e também um meio para a aprendizagem (TSUI, 1995 *apud* FIGUEIREDO, 2001).

Em se tratando de contextos de aprendizagem de uma L2, a solicitude de momentos de interação é maior porque o contato que o aprendiz precisa ter com a língua-alvo fica quase que restrito à sala de aula e esta, muitas vezes, não oferece condições específicas para a interação. Em sala de aula, muitas interações são artificiais em forma de simulações que estão à mercê de interferências negativas de fatores sociais e afetivos (PAIVA, 1999, p. 364 *apud* FIGUEIREDO, 2001).

⁸ Esta é a teoria embasada nos estudos de Lev Vygotsky, que se baseia nos conceitos da Aprendizagem Colaborativa.

Figueiredo (2001, p. 67) conceitua a aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”. Segundo o autor, uma vantagem observada é que a aprendizagem colaborativa “maximiza a aquisição de L2, promovendo momentos de *input* e *output* (Long e Porter, 1985; Pica, Young e Doughty, 1987; Ehrman e Dörnyei, 1998 *apud* Figueiredo, 2001).

Ainda segundo Figueiredo (2001, p. 68) *apud* Donato (1994, p. 39), o eixo norteador da pesquisa em aquisição de L2 deve basear-se na “observação da construção do co-conhecimento e como esse processo de co-construção resulta em mudança linguística entre os indivíduos e dentro deles durante atividades em conjunto”. Processos de desenvolvimento tornam-se visíveis na realização de tarefas nas quais os estudantes estão empenhados, fazendo com que reflitam sobre sua própria produção linguística (Gass e Selinker, 1994; Swain, 1995b; Swain e Lapkin, 1998; Storch, 1999; Swain, 2000 *apud* Figueiredo, 2001).

Zebroski (1994), citado também por Figueiredo (2001), acredita que processos reflexivos são um dos responsáveis pelo progresso da zona de desenvolvimento proximal⁹ dos estudantes. Figueiredo, (2001) *apud* Lantolf (1993, p. 227) assume que no viés sociocultural “os aprendizes de segunda língua têm uma segunda chance de criar novos instrumentos e novas maneiras de expressar significados”.

Para Nystrand e Wiemelt (1991, p. 32, citados por Moita Lopes, 1995), “o significado é sempre um construto negociado, compartilhado”, isto é, o significado não é natural da linguagem, mas sim uma construção social resultante da interação dos participantes em circunstâncias socioculturais particulares.

De acordo com High (1993) e Aoki (1999) *apud* Figueiredo (2001, p. 33), a aprendizagem colaborativa favorece a aquisição de L2, na medida em que:

- 1) Potencializa o *output* do aprendiz – dá aos estudantes a comodidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional na qual os alunos participam, na maioria das vezes, quando solicitados pelo professor;

⁹ O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP” criado por Vigotski diz respeito ao processo de aprendizagem, [...] Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor.

- 2) Favorece interações com vistas à negociação de significado – a fluência em uma língua acontece no momento em que é utilizada como veículo de comunicação. Quando se está no processo de comunicação, há a negociação de significado, uma vez que os estudantes se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os estudantes têm a oportunidade de compreender e de se fazerem compreendidos;
- 3) Estimula um ambiente de suporte – com o trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos estudantes em se expressar na língua estrangeira, pois compartilham informações e conhecimentos e têm chances de aprender uns com os outros e de descobrir que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua-alvo. O ambiente se torna independente com vistas à autonomia dos alunos, pois, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação.

O professor é o facilitador na aprendizagem colaborativa (Olsen e Kagan, 1992 *apud* Figueiredo, 2001, p. 34), assim que escolhe mediar a aprendizagem, sem apenas controlá-la. Dessa maneira, ele tornará os estudantes mais autônomos, a fim de “conferir ao aprendiz um papel mais significativo” (McDonell, 1992, p. 169). Em contrapartida, um trabalho em grupo pode dar oportunidade para o uso da L1 em sala de aula de L2 (Prabhu, 1987), cabendo, nesse caso, ao professor mediar também essas etapas.

Desse modo, pesquisadores que também tratam do tema (BROOKS e DONATO, 1994; LIANG, MOHAN e EARLY, 1998; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; *apud* FIGUEIREDO, 2001) defendem que o uso da L1 não deve ser assumido como um impasse para a aprendizagem de L2, pois esta funciona também como uma espécie de ajuda mútua utilizada pelos estudantes para ter facilidade no processo de aquisição da língua-alvo.

Assim a aprendizagem colaborativa foi uma das atividades metodológicas empregadas para a geração dos dados desta pesquisa.

2.1.3 Geração dos dados

A nossa pesquisa qualitativa conta com diferentes técnicas e instrumentos para coleta, geração ou análise de dados. De modo geral, os instrumentos de pesquisa qualitativa são: análise documental e pesquisa-ação.

De acordo com Barbosa (2005, p. 2), a análise documental apresenta registros organizacionais, como por exemplo, documentos, relatórios, formulários, arquivos digitais e etc.; e em decorrência disso, geralmente é considerada como uma fonte de informação considerável. Isso se dá pela disponibilidade de registros de documentos já desenvolvidos. O autor alerta para a possível dificuldade da realização dessa técnica, em razão de:

- (1) Incompletude de dados.
- (2) Dificuldade de uso dos dados por serem excessivamente agregados.
- (3) Padrões diferentes para comparar a obtenção de dados em momentos distintos.
- (4) Disponibilidade de dados apenas para uso confidencial.

Buscamos transmitir o máximo de imparcialidade durante a análise de dados, embora corroborem com Brandão (2005) que afirma:

“Quando o pesquisador escolhe tema, participantes, categorias, já não é mais imparcial.” Não se deve esquecer de que toda análise constitui um processo seletivo que envolve escolhas de métodos, técnicas, pontos-de-vista, teorias e, como tal, implica interferência, parcialidade, filtros e, principalmente, alto grau de envolvimento do pesquisador no objeto de pesquisa. (Brandão, 2005, pg. 78).

Como a pesquisa é de contexto de LA, contamos também com informações de metodologia propostas por autores da área, sobretudo os que abordam interlíngua, por se tratar de um dos elementos de investigação.

Gargallo (1993, p. 137 *apud* Tarone, 1997), enumera os passos que se devem seguir para uma pesquisa em interlíngua:

- a) Determinar o perfil do (s) informantes (s);

- b) Delimitar o tipo de análise, que poderá ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (em um momento determinado do processo de aprendizagem);
- c) Planejar a tarefa, com a segurança de que o modelo empregado seja mais apropriado para limitar os aspectos propostos com objetivo de estudo (tema de conversação, lugar da prova, relação entre os informantes e seus interlocutores);
- d) Examinar os fatores considerados causadores da variabilidade na interlíngua (os contextos nos quais uma determinada forma linguística é obrigatória);
- e) Analisar os dados conforme o critério dos contextos obrigatórios;
- f) Identificar o sistema internamente estruturado;
- g) Verificar o sistema construído por etapas que se sucedem;
- h) Conhecer o sistema dinâmico e contínuo que muda por meio de um processo criativo;
- i) Reconhecer o sistema configurado por um conjunto de processos internos e observar o sistema correto em sua idiosincrasia.

Esses são passos importantes para análise e descrição dos dados encontrados em pesquisas de interlíngua, por se tratar, como afirma Ortiz-Alvarez (2012, p. 17), de um estudo rigoroso na metodologia, exaustivo no corpus de dados, fiel na interpretação e empiricamente verificável nas conclusões.

2.2.1 Contexto da pesquisa

Os primeiros *insights* da pesquisa surgiram a partir de informações observadas, em momento de correção em produções de estudantes estrangeiros que frequentaram a disciplina de Leitura e Produção de Texto (LPT) - Turma S, no segundo semestre de 2013, por ocasião do meu Estágio Obrigatório 2. Tais informações passaram a constituir parte do *corpus*, por isso, entendemos a ação como coleta, e não como geração de dados. A outra parte constitui-se de informações geradas a partir de metodologia adotada na turma de LPT, no momento de minha atuação no Estágio Docente, já aluna do curso de Pós-Graduação, durante o segundo semestre de 2014. Portanto, o *corpus* é de constituição mista, com procedimento de coleta e geração de dados.

As aulas aconteciam nas terças e quintas das 16h às 17h50 e eram planejadas e replanejadas, com busca de orientação, pesquisação, empenho, e a consideração de colocar-se no lugar do outro, dos nossos alunos. Em aulas que envolvem interculturalidade, e principalmente diferenças interculturais, é preciso perceber o limite aceitável de discussão sobre temas muito polêmicos, tomando o cuidado para que a aula não se transforme em um confronto, mas buscando, um diálogo. Uma aula equilibrada necessita do balanceamento entre temas e discussões, e, nesse caso, o bom senso é o limite para o não fracasso de uma aula. O professor precisa ser um mediador, respeitando as diversas opiniões, sendo diplomático e sensato.

2.2.2 Os temas abordados

Os temas apoiados nos textos motivadores utilizados nas aulas da Turma S de LPT foram escolhidos propositalmente como de domínio universal, por exemplo, intercâmbio, novas tecnologias, educação, saúde, identidade, meio ambiente, etc., mas todos associados aos gêneros acadêmicos. A escolha não aleatória desses temas se justifica pelo fato de serem temas de conhecimento comum, ainda que sejam culturalmente diferentes. Essa turma recebe estudantes de diferentes países e de cursos acadêmicos diversos e, apesar dos temas escolhidos serem gerais, estão relacionados com as práticas sociais do domínio discursivo acadêmico. Essa escolha tem demonstrado significativa fonte de *input* na relação de construção e troca de conhecimento nas produções dos estudantes, principalmente no âmbito da escrita. (Fernandes e Lôpo-Ramos, 2016)

2.2.3 As etapas seguidas

As etapas seguidas foram as de (1) leitura silenciosa, (2) leitura compartilhada (3) compreensão e interpretação (discussão do tema por meio de questões orais e escritas) (4) a produção escrita, (5) a correção, (6) o *feedback* colaborativo, (7) a refacção, (8) avaliação. O professor é o mediador de todas as etapas seguidas e lhe é dada a função de estipular o tempo necessário para cada etapa, respeitando a individualidade dentro da coletividade. É preciso que o professor estimule os estudantes a participarem das etapas, garantindo que todos interajam, respondam as questões, participem das discussões e tirem as suas dúvidas.

As etapas do processo anteriores à coleta e à geração de dados são: produção ou adaptação do material didático e atividades e o preparo do plano de aula. Durante o preparo das etapas seguidas, várias fases precisam ser pensadas, por exemplo, atividades de aquecimento, textos motivadores, tipos de leitura, compreensão, interpretação, discussão do tema apresentado, atividades do material didático sobre o texto motivador, resolução de dúvidas sobre vocabulário e informações, bem como atividades de construção do conhecimento para a realização da produção textual solicitada configurada em gênero acadêmico, incluindo a descrição das etapas de correção, *feedback* e refacção. É necessário também a orientação sobre a produção textual solicitada para que os estudantes entendam exatamente o que lhes será cobrado.

O que não é esperado que aconteça, mas ainda é recorrente em muitos ambientes educacionais que trabalham com o texto, é somente uma correção e nada mais. Muitas vezes o professor corrige, atribui uma nota, o aluno recebe o texto todo rabiscado, não entende o que poderia ter sido melhor, nem o que poderá melhorar de agora em diante. Muitas vezes, o aluno, envergonhado ou satisfeito com a nota, guarda na mochila, esconde na gaveta ou joga na lata de lixo.

Acreditamos que o trabalho com o texto precisa ser mais do que uma mera correção de pontuação e acento e atribuição de nota. A escrita constitui-se de um processo, de hábito de leitura, mas, principalmente, de muita escrita. É preciso que o professor dê um *feedback* ao aluno, para que este saiba como está sua produção, no que pode progredir, o que precisa ser reforçado, isso tanto em L1 como em LA, a depender do caso. São por esses e outros motivos que o aluno diz que não sabe escrever, que não consegue melhorar e acaba desistindo, não tenta mais, não avança. É necessário movimento, uma sucessão de idas e vindas, de *feedbacks* e análise textual, de refacção, do professor e do aluno. O professor explicita seu *feedback* e, quando o aluno aceita o desafio de melhorar o texto, o *feedback* se inverte, sendo passado, assim, para o professor, pois esse saberá que seu trabalho não está sendo em vão, que o aluno está motivado e pronto para progredir.

1ª Etapa: A leitura silenciosa

A leitura silenciosa consiste em um primeiro contato individual, mental e reflexivo do estudante com o texto. É o momento em que se percebe a amplitude do que está sendo

lido e se relaciona com as vozes da mente, portanto, com o conhecimento prévio do estudante. É a oportunidade de se identificarem pressupostos, ponto de vista e argumentos sobre o que está sendo apresentado.

A leitura silenciosa é importante no ensino de uma LA, pois o estudante, na maioria das vezes, identifica-se ou não com as informações do texto, evitando, assim, o possível constrangimento perante a turma e o professor, quando for solicitado o outro tipo de leitura em voz alta. Auxilia no preparo dessa leitura, identificando-se palavras que não são conhecidas, buscando-se estabelecerem-se relações e inferências para além do texto. É um momento de conhecimento do texto e é muito valioso.

Esta é uma etapa que garante o primeiro contato do estudante com um dos temas que serão tratados ao longo do semestre. Nesta pesquisa tivemos a comprovação prática de que, se explorada a fundo, a leitura silenciosa pode contribuir positivamente com o interesse dos estudantes pela disciplina, já que a atividade de leitura e o seu entendimento são tão importantes quanto o produto final, o texto escrito produzido pelos alunos.

2ª Etapa: Leitura compartilhada

Consiste em leitura em voz alta feita para a turma, por todos os alunos. Após cada parágrafo lido, o professor corrige a pronúncia do aluno, caso seja necessário. Esse é um momento que descomplica a leitura, fazendo com que a turma trabalhe em cooperação, ajudando uns aos outros na busca do respeito e imprimindo a paciência que a atividade requer. É um ato reflexivo, o estudante escuta a própria voz em outra língua e faz relações fonéticas importantes nesse momento. O mesmo acontece com os outros estudantes: acompanham a leitura do outro, identificando os sons, os fonemas. O professor atua como mediador desse processo, e pede para que os alunos se manifestem para dar continuidade à leitura, sanando, quando surgirem, as dúvidas de pronúncia e de significado de expressões, por exemplo.

Essas etapas de leitura foram significativas para o desenvolvimento da habilidade leitora dos aprendizes sujeitos desta pesquisa, além de prepara-los para as atividades subsequentes.

3ª Etapa Compreender e Interpretar

Compreender é o processo cognitivo de reconhecimento e entendimento do texto, conforme já referenciado no capítulo teórico. Em outras palavras, conforme (Fernandes e Lôpo-Ramos, 2016), é saber exatamente o que está sendo dito nos limites da estrutura textual.¹⁰ Isso contempla tanto os aspectos estruturais da língua, quanto os discursivos. Essa atividade é de suma importância, já que o texto, como vem sendo dito, é concebido como uma unidade de sentido. E é exatamente a partir dessa atividade, dos insumos que ela apresenta, que será realizado o futuro processo de reescritura. O aluno que não compreende algo do texto apresenta reflexos dessa incompreensão na sua produção textual, já que, de algum modo, ambas estão intertextualizadas.

Já interpretar, ainda segundo as autoras, define-se como o processo cognitivo que envolve a capacidade e a competência de o leitor-aprendiz apresentar considerações que vão além do texto, mas evidentemente que estão com ele relacionadas. Isso significa que essa atividade, embora parta da compreensão, extrapola os limites do que está dito para o nível discursivo dos sujeitos (autor e leitor), portanto, do que se possibilita dizer em relação ao dito, o que contempla opiniões, comentários, pontos de vista, atitudes ideológicas em relação ao tema tratado. É no momento da interpretação que se abrem os espaços para as ricas trocas culturais dos participantes.

Essas atividades foram desenvolvidas, no contexto desta pesquisa, considerando conceitos fundamentais assentados em teorias de texto, de discurso e daquelas aplicadas ao aprendizado de LA. Como as discussões sobre os temas são realizadas sempre em grupos, ora em pequenos grupos, ora em grandes grupos, prevê-se a troca de informações (*input e output*), para a construção do conhecimento (*intake*) de modo coletivamente compartilhado, adotando-se assim o conceito postulado por Marcuschi (2007, p.19) de cognição contingenciada, que significa “...cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada. ...” .

¹⁰ A preocupação com a informação que está no texto é atitude diferente de se perseguir o que o autor quis dizer, assunto polêmico que já não faz mais parte da atual agenda da Linguística Textual, nem deve ser preocupação de análise sobre o texto.

Esse conceito resgata a ideia de conhecimento prévio, proposto por vários autores, conforme enunciado anteriormente, e que consiste em atualizar o conhecimento que cada participante da discussão já tem e que pode ser importante para a aprendizagem do atual conhecimento, recuperando o que diz Koch (2009, p. 61-62) e Cunha (2012, p.161) sobre o dado e o novo.

Assegurar a compreensão e o entendimento dos estudantes sobre os temas abordados na disciplina foi uma das maiores preocupações durante as etapas nas aulas desta pesquisa. Esta foi, juntamente com os exercícios do material didático, uma etapa que fortaleceu o conhecimento dos estudantes de modo que estivessem aptos e confiantes a prosseguir para as próximas etapas.

4ª Etapa: A produção escrita

Após as atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto motivador, foi solicitada uma produção textual configurada em gênero acadêmico, que vai em forma crescente, isto é, desde a elaboração de um parágrafo abordando a temática do texto original, à elaboração de resumo, de texto argumentativo, de resenha, de ensaio, de artigo científico, entre outros. É fornecido um modelo do gênero a ser construído, com dicas linguísticas e orientações. Informações como estilo, norma padrão, interlocução, propósito constituem elementos fundamentais que compõem a produção solicitada a partir daquele que funcionou como texto motivador.

Segundo Rubin e Thompson (1994, p. 49-50), se uma pessoa escreve bem em sua língua, ela pode fazer o mesmo em L2. Apesar de serem processos diferentes, para escrever na língua-alvo, o aprendiz pode adotar estratégias usadas na produção escrita em sua primeira língua (RUBIN, THOMPSON, 1994; ZAMEL, 1982 *apud* SILVA, 1994). As habilidades complexas da escrita podem ser divididas em dois níveis: o micro, que está relacionado com a ortografia, a pontuação, e a escolha do vocabulário; e macro, que associa conteúdo, planejamento e organização. (UR, 1998, Richards; Renandya, 2003). Dessa forma, para construir os parágrafos são necessárias diferentes habilidades para configurar clareza de ideias e coerência, construindo um raciocínio lógico, sendo o texto formal ou informal, dentro do gênero textual escolhido (Sebba; Ferreira, 2012, p. 83). Segundo os referidos autores, a produção escrita pode ser para reforçar o conteúdo aprendido (vocabulário e novas estruturas) e também outras habilidades de escrita,

fazendo-se uma nova forma de registro, favorecendo a aprendizagem dos que precisam escrever para aprender.

A produção escrita pode ajudar a desenvolver a cognição, a comunicação e a afinidade do aluno no processo de aprendizagem da língua-alvo. (Bastos, 1996, p. 83-84). Ao procurar dar sentido ao que escreve, o aluno desenvolve seu raciocínio ao pensar, elaborar e testar hipóteses. Segundo o autor, o sentimento de infantilização que acomete aprendizes ao iniciar a aprendizagem de uma nova língua pode ser minimizado através da escrita, pois o texto pode exigir mais do aluno, com maior elaboração e a ajuda de um dicionário, da gramática, dos colegas ou do professor para buscar pistas e sanar as dúvidas. (Sebba; Ferreira, 2012, p. 85). Ainda Figueiredo, sobre o contexto de L2, afirma:

Os aprendizes se socializam e compartilham informações, assim como desenvolvem a competência gramatical (gramática, vocabulário, pontuação e ortografia), a competência discursiva (coesão e coerência) e a competência sociolinguística, pela qual observam fatores como o motivo para escrever, a audiência, o tipo de texto. (Scarcella & Oxford, 1992, *apud* Figueiredo, 2002).

Tendo em vista tal citação, é de suma importância que a escrita seja tratada como um processo, etapas sucessivas de prática. Para isso, o professor precisa conhecer seus alunos, bem como suas necessidades.

5ª Etapa: A Correção

A correção, com sua planilha indicada nos anexos desse trabalho, contempla aspectos macro e micro estruturais e discursivos referentes às especificidades do gênero acadêmico. Além disso, são considerados os aspectos de interlíngua que interferem na construção do texto. Todas as observações são repassadas aos alunos e esse *feedback* é realizado tanto coletivamente, quando os desvios são detectados na maior parte dos textos, como individualmente, quando se verifica que o problema é de cunho particular de determinado aprendiz.

Segundo Raimes (2003), a correção é uma etapa de um curso de escrita. E seguindo a perspectiva do texto e da produção textual como um processo, é evidente que

cada etapa é de suma importância para o desenvolvimento da escrita como uma prática assistida por um professor que interage com o aprendiz, corrigindo os erros e interferências encontradas, sabendo situá-las e saná-las. Os parâmetros mais utilizados em avaliações são o conteúdo, a organização das ideias, o estilo, o vocabulário e a forma (gramática, pontuação e ortografia). Sabe-se que um professor com experiência já possui conhecimento suficiente para “radiografar” uma turma e saber de suas necessidades. Mas, é importante salientar que nem sempre é tão claro trabalhar com o erro. O que corrigir primeiro? Como fazer com que o aluno perceba o próprio erro e seja colaborador de sua correção? Como abordar o aluno? Rabiscar o texto? Dar um *feedback*? Os dois?

Uma grande dúvida por parte dos professores nas correções dos textos é sobre o que corrigir primeiro nos textos dos aprendizes. Para tal, propomos o seguinte roteiro e trago teóricos para embasá-lo.

- (1) Corrigir os erros de base estrutural: a gramática. Um momento de interação com o professor e o aluno. O professor pode desenvolver símbolos próprios para tornar mais eficaz a correção posterior, mas é importante explicar aos alunos para que entendam o que significa cada símbolo. Uma tabela com as referências seria uma boa opção.
- (2) Trabalhar mais profundamente a coesão e a coerência. Esse passo é mais complexo que o primeiro (1), pois depende da gramática sem muita interferência para avançar ao nível de maior textualidade.
- (3) O momento da reescritura, processo mais indicado para trabalhar com o público de L2, pois permite vários *feedbacks*, e a transformação de um texto inadequado em um texto com aparência mais ‘*clean*’ e melhor colocação das ideias.
- (4) Dar o *feedback* ao estudante, apontando os principais erros ao longo da produção textual e como saná-los. Esse é um outro momento de interação entre o professor e o aluno e pode ser mais detalhado.

Soares (2009, p. 65-68) evidencia a discussão sobre correção e *feedback*. A correção direta, isto é, aquela em que o professor risca e anota diretamente no texto do estudante, recebe algumas críticas relativas à quebra da fluência da língua escrita do aprendiz, muitas vezes interferindo no processo criativo das produções textuais. Entendemos a ressalva no caso da aprendizagem da escrita em L1, mas, em se tratando

da aquisição de uma nova língua, L2, a correção direta com *feedback*, em um primeiro momento, cumpre o seu papel de estabelecer a relação e o conhecimento linguístico, gramatical da língua em textos mais simples e curtos e, é claro, em um momento posterior a correção indireta com *feedback* irá acelerar o processo de autonomia, para que o estudante consiga a proficiência que se espera. Costa (2012, p. 29) cita Aoki (2002) ao falar de autonomia, pois este afirma que somente professores que vivenciaram a autonomia em contexto de aprendizagem se tornarão professores fomentadores de autonomia em seus alunos. Trata-se de uma generalização, mas, de acordo com Costa (2012), vivenciar a autonomia ajuda em seu fomento posterior.

Essa foi considerada uma importante etapa do processo que vai da leitura à escrita, porque nela percebe-se por meio dos *outputs* (Gass, 1994, p. 142) se os insumos ofertados pelas leituras dos textos motivadores, assim como o comando para solicitação dos gêneros serviram de *inputs* compreensíveis (Krashen, 1980). Além disso, orienta as recomendações para o *feedback*.

Costa (2012, p. 16) assume a ideia de autonomia do estudante como um conceito político. E cita Benson (Costa, 2012 *apud* Benson, 2001) que também fala de autonomia, definindo as três concepções para se entender a autonomia. Ainda segundo Costa (2012), o primeiro conceito de autonomia é baseado no Positivismo, estando ligada ao sistema tradicional de ensino, em que o professor é o detentor de conhecimento e os alunos, tábulas rasas, desprovidos ou com pouco saber.

Borba e Lima (2004, p. 266) investigaram professores sobre do tratamento do erro e concluíram que estes não conhecem os tipos de *feedback*, bem como quais são considerados etapas importantes no aprendizado do estudante. Os autores apontam para a importância da negociação e da interação do professor e seu estudante, além da necessidade da formação dos professores, pois estes precisam dominar o conhecimento de técnicas de tratamento de erros.

6ª Etapa: O Feedback Colaborativo

O *feedback*, etapa adotada neste estudo, é uma atitude metodológica adotada pelo professor e se traduz em termos de comentários críticos, afim de melhorar o empenho do aluno em determinado exercício ou produção textual e pode conter até mesmo modelos de como realizar a atividade mais bem-sucedida. Uma das formas de adotar o *feedback* é utilizar anotações, observações ou bilhetes para a comunicação. Segundo Fuzer e Weber

(2012), uma das formas de promover o *feedback* é a elaboração de bilhetes orientadores dados pelo professor, de modo a possibilitar que o aluno faça as mudanças necessárias ao próprio texto (Ruiz, 2002). Gallimore & Tharp (1996) consideram o *feedback* como uma maneira de o professor dar auxílio ao aprendiz, conduzindo o seu desempenho de forma adequada. De acordo com Soares (2009), o *feedback* poderá sair do estágio regulado pelo outro e adquirir a capacidade de autorregulação, desempenhando a tarefa sozinho.

Segundo Fuzer e Weber (2012), a adoção do *feedback* serve de estratégia para favorecer o sentimento de satisfação do estudante com os resultados obtidos, o que pode ajudá-lo a se sentir motivado a prosseguir investindo na qualificação do seu texto, conforme Tapia & Fita (2001).

No contexto da presente pesquisa, o *feedback* é recurso didático utilizado por trazer grande contribuição ao aprendiz, despertando-lhe para os problemas apontados, ao mesmo tempo em que o fortalece com a consciência de que já tem conhecimento e domínio sobre os desvios cometidos em sua produção, muitos dos quais estão associados a informações pouco compreendidas do próprio texto motivador. A orientação é dada de forma pontual, no próprio texto, ou em folha extra. Após receber e compreender o *feedback*, o aprendiz faz a atividade de uma nova escritura.

Ao considerar a escrita por uma abordagem processual, corrigir o erro é importante, mas fazer com que o estudante perceba o erro e entenda o texto por um processo reflexivo é o objetivo principal. Prover um *feedback* que colabore com a aprendizagem dos aprendizes é fundamental, pois, por meio de um *feedback* adequado, o estudante poderá reescrever a produção textual, melhorando-a, para cumprir a prática social necessária ao gênero textual, no caso, acadêmico.

Um *feedback* colaborativo, ou seja, que colabore com o aprendizado, com os conhecimentos do estudante, deve ser baseado nas aulas, deve estar no plano de aula diário como uma etapa necessária, construída paulatinamente dentro das atividades, tarefas orais ou escritas e cabe ao professor construir critérios e adaptar a estratégia e a dinâmica da aula, sempre que necessário. É importante que o *feedback* esteja ligado às atividades e que os exercícios e tarefas sejam condizentes com o conteúdo e o propósito da aula do início ao fim.

Figura 2 – O *Feedback* Colaborativo e a troca de informação



Fonte: (FERNANDES, 2016)

Uma das traduções mais pedagógicas para o termo *feedback*, segundo Soares (2009, p. 50), é “revisão parcial dos efeitos de um processo [...], transmissão de informação avaliativa ou corretiva sobre um evento, ou um processo”. O *feedback* colaborativo, segundo Soares (2009), caracteriza-se como uma intervenção entre os estudantes durante a etapa de revisão textual. Essa intervenção oportuniza que os aprendizes assumam um papel mais ativo diante das atividades de escrita, tornando-se leitores críticos dos seus próprios textos.

Entendemos assim, que a diferença entre o *feedback* e o *feedback* colaborativo está no fato de que o conceito de *feedback*, por sua tradução literal do inglês ‘comentário’, estar relacionado com uma resposta do professor a questões típicas da sua profissão. Já a adição do adjetivo ‘colaborativo’ perpassa pela ideia de que o tecer desse comentário ou dessa resposta deve ser o mais adequado possível, fazendo com que o professor confira se aquela informação passada ao estudante realmente lhe serviu ou lhe servirá cognitivamente para acessar informações sobre a língua e utilizá-las de maneira adequada, mesmo que inicialmente por tentativas (onde o erro é completamente normal e esperado) até alcançar o acerto. Chamamos a atenção aqui para a adequação do *feedback* ao contexto de LA, já que muitas vezes os estudantes que aprendem uma LA, nem sempre têm a mesma L1. A exemplo disso, os comentários fornecidos aos estudantes japoneses serão diferentes dos estudantes mexicanos, e assim por diante. Sabe-se que nenhum estudante é igual, ainda mais em se tratando de estudantes de uma LA.

Como fornecer o *feedback*

De acordo com Fuzer e Weber (2012, p. 39), uma das formas de prover *feedback* é a elaboração de bilhetes orientadores pelo professor. Ruiz (2001) sugere que, por intermédio desse recurso, o professor possa apontar aspectos do texto que precisam ser revisados pelo aluno e, desse modo, motivá-lo à reescrita. Buin (2006, p. 122) acrescenta que o bilhete orientador pode ser uma “boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e, por isso, deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma”.

No âmbito deste estudo, a atividade de *feedback* foi importante em nível de excelência, pois constituiu um momento do diálogo estabelecido entre corretor e produtor textual, mediado pelas próprias observações feitas. Neste trabalho, foram adotadas formas de *feedback* com correção direta e indicativa (Soares, 2009, p. 69). Sobre esses dois tipos, embora haja posições firmes a respeito das não marcações diretas no texto dos estudantes (Soares, 2009), há de se ponderar que estamos tratando de contexto de letramento de L2/LE. A esse respeito são tecidas considerações no último capítulo.

Todo trabalho envolvido durante o processo de escrita em uma LA pode ser baseado no *feedback* colaborativo, em que professor e o aluno, ou aluno-aluno irão, juntos, trabalhar e interagir para alcançar metas necessárias para ambos.

Trabalhar juntos garante mais oportunidades de interação, que é muito relevante nas aulas de L2/LE, pois o conhecimento é construído e a aprendizagem vai sempre envolver mais de um indivíduo (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998). Nesse processo que envolve a interação, os estudantes têm oportunidades de realizar atividades e interagirem, trocando ideias, opiniões, informações, mostrar seus estilos de aprendizagem, conceitos. Ao trocarem ideias, ambos saem ganhando, oferecem o conteúdo que já dominam e buscam por novos, colaborando, assim, para a construção do conhecimento coletivo.

7ª Etapa: A refacção

Após a correção e o *feedback*, quando necessário, é solicitada a refacção do texto, que é recorrigido para a garantia de que o aprendiz realizou a tarefa. As atividades de

refacção têm demonstrado que essa metodologia é bem-sucedida com relação à diminuição do espaço entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Potencial, o que confere ao aprendiz o desenvolvimento das competências leitora e de produção de textos.

A refacção está sendo entendida como uma nova produção do texto já escrito, observando-se os ajustes recomendados. Nessa etapa, foi que observamos se realmente as informações foram transformadas em conhecimentos, nem que esses ainda se encontrem na memória de curto prazo (Van Dijk, 2004), mas pensamos que, no mínimo, pode já fazer parte de um processo de *intake* a ser consolidado por atividades posteriores e, portanto, serem transportadas para a memória de longo prazo (Van Dijk, 2004), local em que a competência se estabelece, pelo menos é isso que vimos observando. Após essa etapa, há uma nova conferência pelo corretor e para checar se os ajustes foram realizados.

No contexto de escrita da pesquisa em questão, entendemos que re-texto é produzir, na modalidade escrita, outra versão do texto, com as devidas correções. O processo de re-texto não é tarefa cognitivamente simples, sobretudo quando se trata de contexto de letramento em LA, haja vista as distinções que perpassam os gêneros textuais, produtos da cultura, mesmo no domínio acadêmico em que há certa padronização no âmbito internacional. Para compreender quão complexo é esse processo, vejam-se, a seguir, alguns aspectos envolvidos no processo de retextualização, muitos dos quais são aplicáveis ao de re-escritura:

- 1) relação entre as ideias do produtor do texto original e o transformador textual – autoria e co-autoria (leitor);
- 2) relação entre o gênero textual original e o gênero da retextualização Processos de reformulação de tópicos de cada modalidade;
- 3) compreensão do que foi dito e até do “subdito” (implícitos);
- 4) observância e, na medida do possível, da conservação do texto original, se for o caso (resumo, por exemplo);
- 5) norma padrão linguística da escrita (o domínio discursivo acadêmico prima por conservar o normativo que rege a modalidade escrita);
- 6) correção intensiva, entendida, neste caso, como monitoramento traduzido em termos de *feedback*;
- 7) operações que interferem na ordem das estruturas, na argumentatividade, na seleção lexical, fazendo intervenções na forma, na estrutura, por exemplo, na organização das orações, na reordenação dos tópicos em parágrafos contíguos.

- 8) substituição (lexical, estrutural, quando for detectado problemas de interlíngua ou de interferência de letramento de L1);
- 9) reordenação (reorganização das estruturas e na topicalização dos parágrafos;
- 10) ampliação ou redução de estruturas para expressão da ideia original (quando se tratar de resumo);
- 11) conservação do estilo formal, no caso pois se trata de contexto acadêmico;

O processo de reescritura desenvolvido neste projeto diz respeito à solicitação de um gênero acadêmico (resumo, texto argumentativo, resenha entre outros), a partir do texto que serviu de base informacional. Sendo assim, aspectos do re-texto, como fidelidade às ideias do texto motivador é um dos pilares da construção deste re-texto, sobretudo quando se trata de resumos e de resenhas. Por isso, a qualidade de insumos ofertada é sobremaneira importante, pois mune o aprendiz de informações para a nova produção, tanto em termos estruturais, pois coloca o aprendiz em contato com as estruturas do português, quanto de vocabulário e discurso, em razão de apresentar visões de mundo da “mentalidade cultural” de práticas sociodiscursivas brasileiras, mesmo quando se trata de opinião de determinado autor.

8ª Etapa: Avaliação

A avaliação, nesse caso, é um processo de duas ou mais vias. É interessante que o professor saiba o que exigir dos alunos e que critérios utilizará nessa para a avaliação. Sobre a disciplina de Leitura e Produção de Textos, especificamente a turma S, o professor avalia não somente através de notas, mas do progresso dos estudantes e *feedbacks* ofertados, verificando se as orientações dadas foram seguidas, contribuindo com a evolução do texto. O aluno que faz a refacção e consegue progredir claramente, através dos textos e discussões em sala de aula, terá uma nota adequada ao seu esforço, pois mais relevante que a nota, por si só, é o aprendizado e a real capacidade do professor em auxiliar e assistir os seus alunos no que tange às dificuldades e especificidades.

2.1.4. Sujeitos na pesquisa qualitativa

Segundo Marcuschi, (2008, p. 70), pode-se afirmar que o sujeito não é assujeitado e nem totalmente individual e consciente, mas resultado de uma clivagem da relação entre alguma exterioridade. Assim, o sujeito se constitui na relação com o outro e, como lembra Possenti (1993), o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.

2.2.3 Sujeitos pesquisador e pesquisado: os agentes da pesquisa

2.2.3.1 A pesquisadora em estágio docente

Conforme informado em parágrafo anterior, meu estágio docente foi realizado na turma ‘S’, da disciplina de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília. A configuração da turma já era conhecida (criada tão somente para atender a esse público), pois também fizera meu Estágio Obrigatório 2 (regência) da graduação nesse mesmo modelo. Foi uma experiência gratificante, um dos primeiros locais onde pude perceber-me e enxergar-me como professora. O cuidado com os textos e exercícios escolhidos e o preparo da aula de acordo com a necessidade dos alunos foram pontos importantes a serem observados. E mesmo sendo mais nova que muitos ali, senti um respeito mútuo, uma vontade de ensinar e aprender com essa turma, um entusiasmo outrora não percebido. Senti-me importante e valorizada, eu gostava de estar frente a dessa turma, mas também pude perceber que os alunos gostavam cada vez mais das aulas, a maioria não faltava, eles anotavam tudo, tiravam dúvidas, riam. Eu ria também, aprendia muito, e, às vezes, tirava algumas dúvidas de natureza cultural. Era a minha turma. Sim, descobri-me professora.

Portanto, considero que minha participação ora era de parte integrante da turma, ora era de analista, assumindo assim identidade líquida, fluida, conforme atestam as metodologias de base interacional, típicas desse momento de pós-modernidade, sem, no entanto, perder a noção dos meus papéis sociais como professora e como pesquisadora. Na verdade, vejo que um contribuiu para a construção do outro.

2.2.3.2 Os pesquisados: estudantes partícipes intercambistas

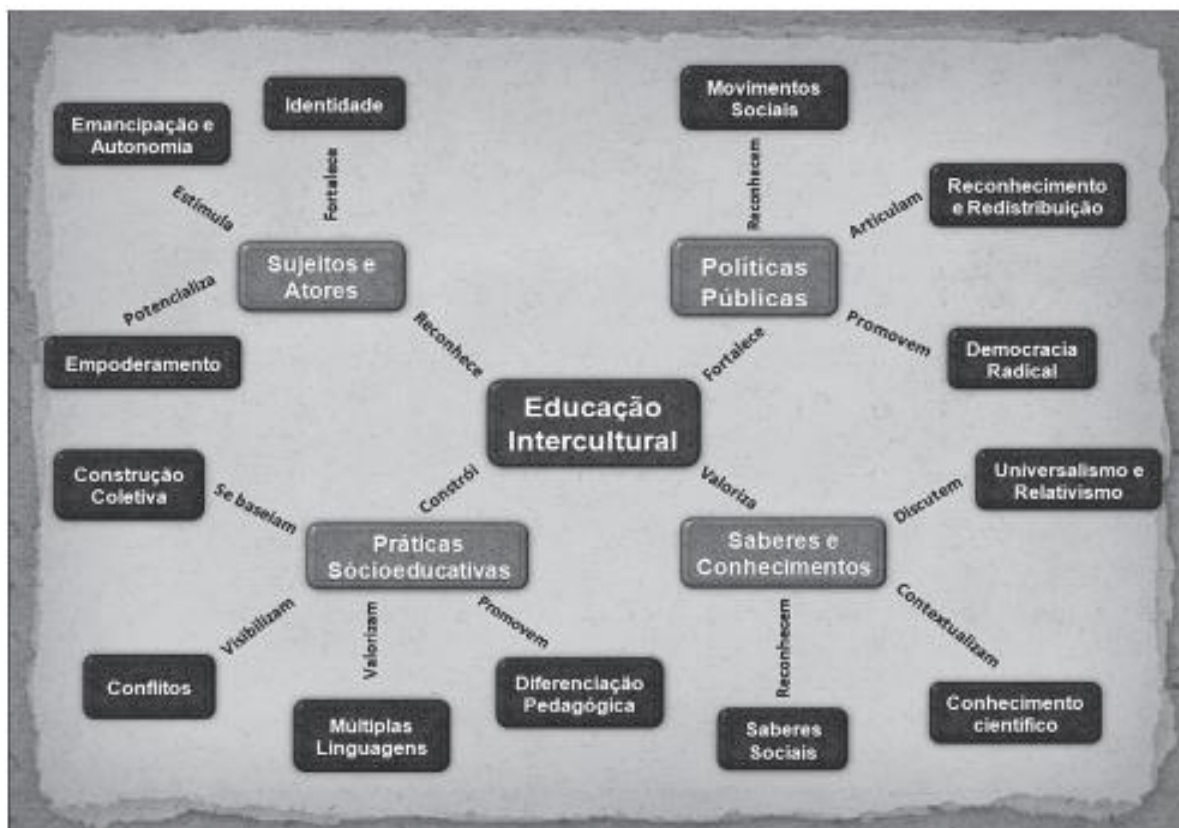
Segundo o site da Assessoria Internacional da Universidade de Brasília, os programas de intercâmbio dessa Universidade visam a uma formação culturalmente diversificada, tanto dos alunos brasileiros, quanto dos estudantes estrangeiros na UnB que para aqui migram por meio desses programas de intercâmbio. O intercâmbio acadêmico faz parte da internacionalização do ensino da UnB. O objetivo principal é que o aluno conheça a cultura e, na maioria das vezes, o idioma de um país estrangeiro enquanto realiza parte de seus estudos. Ao chegar à UnB, por exemplo, o estudante estrangeiro é “adotado” por um estudante nativo que firmará o compromisso de assisti-lo no que for necessário, auxiliando-o a se localizar, a lidar com o burocrático etc.

Os sujeitos partícipes desta pesquisa são estudantes de graduação e de pós-graduação de diversos cursos e nacionalidades. Para esta pesquisa, foram feitos recortes de línguas mais significativas nessa configuração e com o maior número de colaboradores. Sendo assim, foram escolhidas as línguas espanhola, japonesa e portuguesa da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, cujas produções dos estudantes forneceram dados mais relevantes sobre interlíngua e letramento. As nacionalidades dos autores dos textos são colombiana, equatoriana, mexicana, japonesa, guineense, angolana e moçambicana. Esses alunos faziam parte de cursos distintos, como Agronomia, Letras Português, Ciências da Computação, Arquitetura e Urbanismo, Sociologia e Administração.

2.1.5 Aspectos culturais na metodologia qualitativa: breve comentário

Candau (2012, p. 243) associa a interculturalidade à perspectiva que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. Entendemos aqui a importância de promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, desafiando também o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, das práticas sociais, tornando o aprendizado mais engajado e aberto à diversidade. Nessa perspectiva, a autora construiu o seguinte mapa conceitual de educação intercultural:

Figura 1 – Mapa conceitual de Educação Intercultural



(CANDAU, 2012, p. 243)

Na imagem, é possível verificar uma gama de informações que são pertinentes para o contexto de LA. Categorias como sujeitos e atores, identidade, emancipação e autonomia, construção coletiva, múltiplas linguagens, saberes sociais, entre outras propostas pela autora, referem-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. Esse mapa conceitual proposto por Candau e equipe (2012) evidencia no que significa a educação intercultural com a qual dialogamos nesse trabalho. O mapa se constitui de quatro categorias básicas articuladas, sujeitos e atores, políticas públicas, saberes e conhecimentos e práticas socioeducativas.

A interculturalidade, de acordo com Candau (2012), contribui para a formação de identidades dinâmicas, abertas e plurais. A autora também critica uma visão principal da educação intercultural, pois, nesse mapa, percebe-se um aspecto ramificado do conceito,

que potencializa a construção de “sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais” (Candau, 2012).

Segundo Marcuschi (2009, p. 171-172), o aspecto intercultural é essencial no ensino de uma L2, como lembra também Bhatia (1993). Não se pode imaginar que indivíduos de diferentes culturas escrevam uma carta e deem um telefonema do mesmo modo, da mesma maneira. Esse é um aspecto de peculiar importância porque, por exemplo, as embaixadas de um país distribuem aos membros de sua comitiva em visitas ao exterior instruções de como se comportar em situações diversas. “Não se trata de uma banalidade, mas de modos de respeitar a diversidade cultural” (Marcuschi, 2009, p. 172). Para o autor, não resta dúvida de que o ensino deve ser culturalmente sensível, com pluralidade cultural seja em materiais didáticos ou em sala de aula, ou seja, a importância da noção intercultural – aqui entendemos a inter- também das diferentes -culturas dentro de um próprio país - e do bom senso que precisa prevalecer em qualquer disciplina. Justifica-se, pois, o uso dos gêneros textuais, área abordada pelo pesquisador Marcuschi, no ensino, tanto de uma L1, como no de uma L2, haja vista que são ‘contextos reais da vida cotidiana’ que podem envolver a variação linguística, social, temática de costumes, crenças, valores etc., e os gêneros textuais podem abarcar todos esses eixos.

Até esse momento, delineamos o que vem a ser uma pesquisa qualitativa de acordo com os autores da área de metodologia. Nas próximas seções, será apresentada toda a configuração metodológica deste estudo.

2.2 A construção do caminho metodológico desta pesquisa

O quadro, a seguir, foi construído a fim de organizar melhor as informações sobre o conjunto de estudantes que participaram da pesquisa e que fizeram parte da Turma S. As relações entre L1, quantidade de alunos, nacionalidades, curso na universidade e nível de ensino são de suma importância para entender o comportamento dos alunos refletido em seus textos. Os cadastros foram preenchidos por eles mesmos no primeiro dia de aula, com informações sobre nacionalidade, idade, gênero, quanto tempo de estudo de língua portuguesa, quanto tempo no Brasil, quantas e quais línguas fala, auto avaliação de fala, escrita, leitura e compreensão em língua portuguesa, entre outras informações que constam da ficha em anexo (anexo I) a essa pesquisa.

Embora se apresentem informações sobre o curso e o grau em que os estudantes se encontram, essas informações não serão consideradas para efeito de análise, em razão de que, no contexto desta pesquisa, não foram significativas para aquilo que se está investigando nas produções. Isso porque nem o curso, nem o nível universitário foram parâmetros previsíveis ou imagináveis. Exemplo disso é que muitas vezes um estudante de graduação cumpriu de forma mais satisfatória uma produção textual do que um de pós-graduação, assim como, em outras ocasiões, um estudante de L1 mais distante do português, mostrou-se mais proficiente na tessitura do texto do que um estudante de língua próxima.

Quadro informativo sobre os estudantes colaboradores

Línguas	Número de alunos	Nacionalidades	Sexo	Curso na universidade	Gradação ou Pós-Gradação
Espanhol	4	1 Colombiana	Feminino	Agronomia	Pós-graduação
		1 Equatoriana	Feminino	Agronomia	Pós-Gradação
		2 Mexicanos	1 Feminino	Agronomia	Pós-Gradação
			1 Masculino	Agronomia	Pós-Gradação
Japonês	2	2 Japoneses	Masculino	Letras português	Gradação
				Ciências da computação	
CPLP	5	2 Guineense	Masculino	Arquitetura e urbanismo	Gradação
				Sociologia	
		2 Angolanos	Masculino	Administração	Gradação
				Administração	
1 Moçambicana	Feminino	Administração	Gradação		

(Fernandes, 2016)

2.2.4 Instrumentos de pesquisa

Para essa pesquisa, a análise documental e a pesquisa-ação foram consideradas como instrumentos de pesquisa, por se tratarem das análises de textos, cadastro com informações linguístico-culturais, procedimentos em direção à pesquisa colaborativa, além da identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema e, a análise e significação dos dados levantados pelos participantes. Parte dos dados foram discutidos com os próprios estudantes em sala de aula ou por ocasião do *feedback*. Também contamos com o auxílio de professores tanto de língua espanhola, como de outros linguistas, que tiveram contato com a língua japonesa.

2.2.4.1 Análise documental

A análise documental utiliza documentos que ainda não foram analisados ou sistematizados. A dificuldade que envolve essa técnica de pesquisa está na capacidade do pesquisador em selecionar e interpretar as informações obtidas, objetivando compreender a interação com sua fonte. O documento analisado na pesquisa depende do objeto de estudo que se almeja investigar e obter respostas para as questões de pesquisa inicialmente levantadas. Dessa forma, o pesquisador precisa encontrar, selecionar e analisar os documentos assentados como base para seus estudos. (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 243)

Flick (2009, p. 234) ressalta que, em um estudo documental, o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinados para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração, mas não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”.

Godoy (1995, p. 21) aponta a pesquisa documental como uma das possibilidades da abordagem qualitativa. 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. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico. Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo (Godoy, 1995 *apud* Neves, 1996, p. 3).

Busca-se na análise de documentos as informações necessárias para o andamento da pesquisa. Mesmo não sendo uma forma de pesquisa empírica, a análise documental é importante como técnica de instrumentos de pesquisa, mas, neste caso, é uma fonte empírica porque os documentos também foram gerados.

2.2.4.2 Pesquisa-ação

Segundo Koerich, Backes, Sousa, Erdmann, Albuquerque (2009, p. 1), a pesquisa-ação é uma pesquisa interpretativa que depreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional. É uma importante ferramenta metodológica capaz de aliar teoria e prática por meio de uma ação que objetive a transformação de uma realidade específica. Assim sendo, a investigação de dados relativos ao problema, à análise e significação dos dados levantados pelos participantes, a identificação da necessidade de mudança, o levantamento de possíveis soluções e por fim, a intervenção e/ou ação propriamente dita no sentido de aliar pesquisa e ação, simultaneamente.

A pesquisa se desenvolve com a “participação dos sujeitos estudados”, portanto, para a “resolução de problemas nos ambientes onde eles ocorrem” (Lewin, 1965). A compreensão do modelo de pesquisa-ação relaciona-se a dois conceitos: o ato de investigação e o ato substantivo. O ato de investigação corresponde a uma ação que impulsiona uma indagação, enquanto o ato substantivo é a ação que promove uma mudança desejável no contexto estudado (Lewin, 1946).

2.2.4.3 Documentos de análise

Os documentos considerados na pesquisa (constam nos anexos) incluem as produções escritas dos estudantes, englobando a primeira versão das produções textuais. No total, são analisados doze textos, quatro de cada língua: japonesa, espanhola e portuguesa, totalizando doze textos da primeira produção. Essas produções textuais foram assim selecionadas por terem se mostrado mais significativas para as especificidades deste trabalho. No “Estágio Supervisionado 2” do curso de Português do Brasil como Segunda Língua – PBSL - os dados dos estudantes de L1 português da CPLP foram coletados. Já os dados dos estudantes de L1 japonesa e espanhola foram gerados, em razão de “Estágio Docente” no Programa de Pós-Graduação – PPGL - da Universidade de Brasília.

2.2.4.4 Elementos de análise

No presente estudo, foram estabelecidos elementos de análise com base em recomendações de autores, particularmente, em estudo de Figueiredo (2012, p. 160 - 172) e a partir das próprias interferências encontradas nas produções dos estudantes. É importante destacar que alguns desses elementos estão sendo propostos nesse estudo com base nas leituras teóricas realizadas, pela prática pedagógica da própria atividade de correção e estágio docente; e a partir de indícios dos textos dos estudantes, que já nos indicava a necessidade de um olhar diferente sobre os erros que se apresentaram durante a facção dos textos pelos estudantes.

A seguir serão apresentados dois quadros, sendo o primeiro com os parâmetros de Interlíngua, e o segundo, com as de letramento. A apresentação estará assim ordenada, porque as investigações, em que esta pesquisa se enquadra, em contexto de letramento em LA constituem estudos mais recentes. Ambos foram construídos a partir de informações da literatura sobre interlíngua em Gargallo (1993), Figueiredo (2012), Ortiz-Alvarez (2012), da Linguística Textual, notadamente os trabalhos de Koch (2005), Marcuschi (2001, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012) e Cavalcante (2013) e daquelas encontradas nos dados, as quais ora se enquadram na primeira tipologia, ora, na segunda.

É importante ressaltar que os parâmetros empregados neste trabalho têm caráter inicial, pois foram desenvolvidos com base nos erros encontrados em nosso *corpus*. Certamente, com o aprofundamento de pesquisas nessa área, outras sessões ou subseções poderão surgir.

2.5 Quadros das interferências

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)
2	Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa
3	Colocação indevida ou ausência de pronome
4	Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)
5	Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)
6	Construção inadequada (ambiguidade, ...)
CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL	
7	Má-estruturação do enunciado
8	Falso cognato
9	<i>Inadequação vocabular ou Mistake</i>
10	Troca de palavra
11	Palavra não pertencente ao léxico (neologismo)

ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
12	Palavras grafadas por interferência da primeira língua
13	Ausência do grafema
14	Pontuação estranha ao pacto sintático-semântico do português brasileiro

(Fernandes, 2016)

LETRAMENTO

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	Problemas de coesão: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.
2	Quebra de coerência: <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas) 2.2 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto 2.3 Temática: desenvolvimento lógico do tópico discursivo 2.4 Pragmática: integração e conhecimento dos contextos de uso. Consideram-se os papéis sociais que os interactantes assumem no ato de fala, que tem suas condições de realização 2.5 Estilística: escolha inadequada ao propósito, mas principalmente à interlocução, da variedade (formal, informal) da língua 2.6 Genérica: referência à escolha do gênero textual inadequado à situação enunciativa e que é determinada pela prática social (interlocução, propósito, forma composicional, conteúdo temático, estilo, enfim, as condições de produção) (Lôpo-Ramos, 2007)
	Koch (1997)

3	Problemas de referenciação
4	Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)
5	Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo
6	Grafia inadequada
7	Interdiscursividade / Inserção do sujeito (posicionamento)

(Fernandes, 2016)

2.6 Fechamento do capítulo

Nas seções anteriores, foram apresentadas as considerações teóricas de cunho metodológico que fundamentam a pesquisa qualitativa, que é pesquisa escolhida para captação e análise dos dados coletados e gerados. Também foram mostrados todos os elementos que construíram o percurso metodológico deste trabalho em si, desde os sujeitos partícipes ao modo de análise.

Também foi informado que será utilizado instrumento de pesquisa qualitativa para apresentar resultados calculados tanto em termos de interlíngua, quanto em termos de letramento, pois entende-se que os gráficos com os quantificadores apresentam o resumo claro desses percentuais.

CAPÍTULO 3

III. ANÁLISE DE DADOS

3.0 Considerações iniciais

Nesta parte do trabalho, apresentamos o que se considera a “essência” da pesquisa, uma vez que traz a investigação dos dados exposta.

Conforme enunciado no capítulo metodológico, a análise compõe-se de textos de estudantes de diferentes países, textos esses separados em grupos em função da distância ou proximidade linguística em relação ao português. Assim sendo, estabeleceu-se a separação do seguinte modo: **japonês, espanhol, português de países africanos da comunidade da CPLP.**

Iniciaremos por expor os textos motivadores para produção solicitada, bem como o comando da questão e a planilha de correção dessas produções. Em seguida, será exposto cada texto, com os respectivos comentários, baseados nos parâmetros estabelecidos para a classificação do que está sendo considerado como fato de interlíngua e fato de interferência de letramento da escrita, configurados nos quadros, criados a partir das teorias estudadas e dos fatos linguísticos que foram encontrados desde as primeiras correções dos textos produzidos. Desse modo, para cada texto, serão expostos os dois quadros, um para fatos do que está sendo considerado interlíngua, outro, para problemas de letramento da escrita. Por isso, serão recuperados, pontualmente, conceitos e outros aspectos tratados no capítulo teórico.

3.1 Transcrição dos textos motivadores com referidos comandos

Os textos motivadores foram especialmente escolhidos para abordar os temas das unidades do material didático. Nas atividades com o material didático, no entanto, antes de se pedir a produção textual, exercitavam-se tarefas de vocabulário, frases, de expressões idiomáticas, exercícios que trabalhem os conceitos e os significados abordados nos textos, além de debates, rodas de conversação, exposição de vídeos,

músicas, áudios e tarefas para sala e para casa. Todo esse trabalho é necessário para que as dúvidas pontuais sobre a língua portuguesa e sobre o tema da unidade fossem sanadas de forma didática e clara. A produção de texto foi a última etapa que também ocorreu no processo de produção textual. Os estudantes passaram pela leitura de seus vários tipos, como comentado anteriormente, com exercícios de várias modalidades, praticaram a escrita, a compreensão e o entendimento das ideias e aplicaram o que aprenderam. Cada unidade trabalhada durou aproximadamente de 4 a 5 aulas, a depender do desenvolvimento da turma. E é acreditando na experiência obtida com essas turmas, que defendo o texto como um processo, tanto de leitura quanto de escrita, que está intimamente relacionado às formas de letramento, que são também “...processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.” (Marcuschi, 2007, p. 15-43)

A seguir, apresentamos os textos motivadores e os comandos, que fazem parte das atividades anteriores às produções textuais. Estas propostas de textos motivadores fazem parte das unidades didáticas elaboradas pela equipe do projeto durante as ofertas da Turma S de LPT (no prelo, aguardando publicação).

3.1.2. Tecnologia

Atividade de Leitura



- 1 - Leia, silenciosamente, o texto e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.
- 2 - Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).

O Google

Texto 1

O Google sabe mais sobre você do que a sua mãe. O Google sabe mais sobre você do que qualquer outra pessoa ou empresa no mundo. E não é difícil entender por quê. Diariamente você entra no Google Search e digita o que está procurando: receita de estrogonofe, sexo, amigos de infância, pizzaria com serviço delivery, hotéis baratos, programação de cinema de sua cidade, últimas tolices de alguém famoso, qualquer coisa.

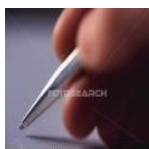
Pelo Gmail ou Google Talk, você mantém contato com seus amigos e parentes. Amenidades ou indiscrições da sua vida pessoal ficam à disposição no Blogger, na rede de relacionamentos Orkut ou nos álbuns de fotografia do Picasa. No Google Latitude, você consegue localizar seus companheiros em qualquer canto do planeta. Já o Google Maps e o Google Earth ajudam você a chegar ao outro lado da cidade — ou do mundo. Sem contar os vídeos do YouTube, capazes de elevar um anônimo ao superestrelato global em questão de horas, a exemplo da cantora escocesa Susan Boyle. Tem ainda o Google Health, dedicado a cuidar da sua saúde; o Books, com um arquivo impressionante de livros e revistas digitalizados; o Scholar, que reúne artigos científicos; e o Translate, capaz de traduzir sites inteiros em idiomas, entre outras dezenas de serviços, digamos, menores.

Faça as contas: todos os dias, 65% dos cerca de 1,5 bilhão de usuários da Internet no mundo utilizam uma — ou algumas — das ferramentas oferecidas pelo Google. Trata-se do site mais visitado da Web. São 40 bilhões de buscas por mês. Diariamente, seus computadores processam mais de 20 petabytes de dados, ou seja, a capacidade média de armazenamento de cerca de 170 mil PCs iguais ao que você tem em casa. No primeiro trimestre deste ano, o Google registrou um lucro recorde de US\$ 1,42 bilhão. Fechou o ano de 2008 valendo no mercado US\$ 86 bilhões. Se a Internet fosse o mundo, e o Google, um governo prestando serviços a esta população de mais de 1 bilhão, ele seria o terceiro país do planeta em população, mais que o triplo dos EUA, perdendo apenas para a Índia e a China.

Na Googlelândia, a liberdade é plena, porém vigiada. A empresa registra tudo o que escrevem, o que fazem e o que compram seus usuários. Mas o lema oficial da companhia é “Não faça o mal”: segundo o Google, quando o sistema vasculha as mensagens do Gmail, por exemplo, é para oferecer a você as propagandas que mais possam interessá-lo. Se todas as buscas e cliques que um indivíduo faz são registrados, é porque assim o Google aprende a responder melhor.

“Acredito que eles sigam seu lema de que não farão o mal”, diz Howard Rheingold, autor do livro *A Comunidade Virtual* e um dos mais respeitados pensadores do Vale do Silício. “O Google é uma empresa de capital aberto. No dia em que quebrar a confiança de seus usuários, suas ações despencam”. São as leis de mercado, pois, que mantêm uma empresa como o Google bem comportada.

Internet: www.revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu (com adaptações)



Produção Textual – Agora é sua vez

Agora, aproveitando os conhecimentos aprendidos sobre o tema “novas tecnologias” escreva um **texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora**. O texto deverá conter um posicionamento crítico a respeito do assunto.

O TEXTO DEVE CONTER, NO MÍNIMO, 30 LINHAS, NO MÁXIMO, 60 LINHAS.

3.1.3 Intercâmbio



Orientação para leitura

1. Leia, silenciosamente, o texto abaixo e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.
2. Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).

Texto 1

O que é intercâmbio universitário?

Em geral, as pessoas já ouviram falar de intercâmbio. Mas será que todos sabem ao certo o que significa? Essa palavra é bem abrangente, mas tem um significado simples: troca.

Pode ser uma troca de experiências, troca cultural, troca comercial, ou seja, pode ter uma infinidade de sentidos. Porém, segundo o dicionário, o termo engloba relações comerciais ou culturais entre nações.

De acordo com a gerente de marketing da STB, Cláudia Martins, intercâmbio é um termo utilizado já há várias décadas, principalmente depois dos anos de 1940. "Utilizado para descrever uma pessoa que vai estudar por um período em outro país. Mas levando sempre em consideração que o ponto principal é aprimorar as relações com outros povos, outras culturas e melhorar a compreensão entre os povos de vários países", afirma.

O mercado

Fazer um intercâmbio hoje é uma alternativa conveniente para quem quer aperfeiçoar uma língua, crescer profissionalmente e pessoalmente. Com isso, o número de estudantes que investem nessa alternativa é crescente.

Segundo os dados fornecidos pela Belta (Brazilian Educational & Language Travel Association - Associação de agências de intercâmbio), em 2004, aproximadamente 42 mil brasileiros, na faixa de 18 e 30 anos, optaram por essa iniciativa, sendo que em 2003 foram 35 mil pessoas.

A expectativa, de acordo com a diretora da Belta, Maura Leão, é de que a partir de 2005 seja de crescimento. "Houve uma mudança no mercado internacional em 2001, com o atentado nos Estados Unidos. Em 2002 o mercado ainda ficou muito sensível. O ano de 2003 foi muito difícil para o Brasil, por causa da mudança presidencial. Mas em 2004, essa área teve uma recuperação, houve uma retomada nesse mercado e o número de pessoas que procuram o intercâmbio voltou a aumentar. Contudo, espera-se um grande aumento nesse ano", conta.

Maura explica que o aumento pela procura de intercâmbio está acontecendo devido à percepção que os estudantes vêm tendo sobre tal experiência. "As pessoas estão entendendo a necessidade de se fazer um programa no exterior. Eles sabem que isso serve para uma especialização profissional, ou até para se posicionar melhor no mercado". Ela também afirma que a desvalorização do dólar também contribuiu para o crescimento da internacionalização.

Programas de intercâmbio nas universidades

Muitas são as universidades brasileiras, particulares e públicas, que possuem convênios com instituições estrangeiras para proporcionar a seus alunos a oportunidade de cursarem uma parte de seus estudos no exterior.

Os departamentos de Cooperação Internacional das instituições desenvolvem parcerias com universidades em diversos países e divulgam as oportunidades de intercâmbio aos seus alunos. "Nós não temos o interesse comercial que tem uma agência de intercâmbio. Nosso interesse é acadêmico. Objetivamos o desenvolvimento do nosso aluno", conta a gerente de relações internacionais e nacionais da Unisinos.

Miriam Silveira Mylius.

Praticamente todas as universidades que possuem esses convênios trabalham de maneira parecida. Esses acordos funcionam como uma troca, ou seja, as instituições mandam estudantes para

o exterior, no período de seis meses a um ano, mas ao mesmo tempo, recebem alunos estrangeiros. Porém ambos ficam isentos da taxa universitária no país que visitam, que muitas vezes é o mais caro de um intercâmbio. O usual é que o aluno siga pagando mensalidades no período em que está no exterior em sua própria universidade de origem, se este for o caso.

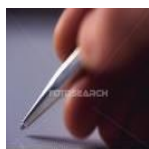
Tanto nas universidades particulares como nas públicas, o intercambista é responsável por todas as suas despesas - passagens, hospedagem, alimentação, visto e seguro de vida. O que diferencia é que os alunos das particulares permanecem pagando a mensalidade da sua instituição de origem no período de viagem. Há algumas exceções também em programas de universidade públicas, que, em poucos casos chegam a oferecer bolsas para despesas.

Os programas oferecidos pelas universidades são os de graduação e pós-graduação, sendo que os de graduação são os mais comuns e os mais procurados. Mas para que os estudantes possam participar dessa iniciativa, eles devem estar regularmente matriculados, ter um bom desempenho acadêmico, ter cursado pelo menos 40h da carga horária do curso, não estar no último semestre e ter conhecimento da língua do país de destino.

Além de programas de intercâmbios, algumas instituições oferecem programas de bolsas, que possuem o mesmo processo, mas oferecem aos alunos uma bolsa auxílio, que varia de acordo com o programa.

Para a agente de relações internacionais da USP, Denise Menegon Cristovam, os alunos interessados em fazer parte da graduação no exterior devem procurar uma universidade que proporcione a ele essa oportunidade. "Se o aluno faz esse intercâmbio pela instituição de ensino, além de ter a isenção das taxas escolares, poderá ter um retorno mais rápido da instituição", conclui.

(Texto adaptado de: <http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=6362>)



Produção Textual – Agora é sua vez

A partir dos textos lidos, escreva sobre a sua experiência de intercâmbio no Brasil utilizando o texto 2 como modelo. O seu texto pode conter informações como: **o motivo**

pelo qual você escolheu o Brasil como país de destino; que tipo de intercâmbio você está fazendo (acadêmico, cultural, etc.), qual foi a maior dificuldade que você enfrentou aqui no Brasil, o que mais chamou sua atenção nas cidades que visitou, quanto tempo vai ficar no país, onde está morando, o que mais gostou e o que menos gostou. Comente também sobre a comida, sua rotina universitária, esportes que pratica, o clima e as diferenças culturais do Brasil com o seu país de origem.

O TEXTO DEVE CONTER, NO MÍNIMO, 15 LINHAS, NO MÁXIMO, 30 LINHAS.

3.1.4. Educação no Ensino Superior



Atividade de Leitura



1 - Leia, silenciosamente, o texto e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.

2 - Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).

Texto 1 - Graduação a distância

Norte e Nordeste têm maiores altas de matrículas na educação superior

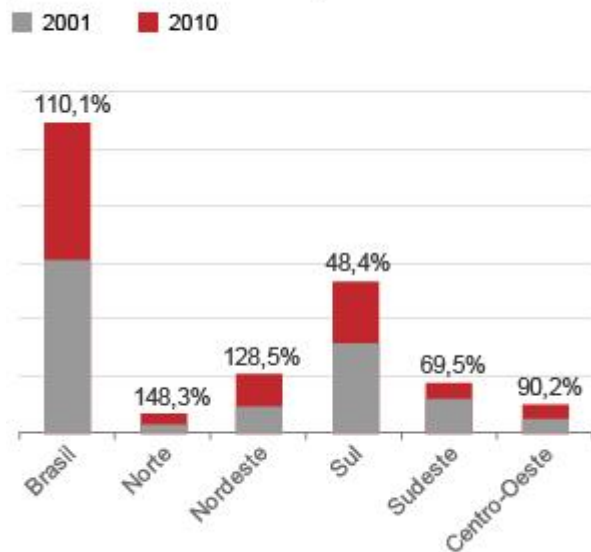
Matrículas cresceram 110,1% em dez anos; no Norte, aumento foi de 148%. Nordeste é a segunda região em número de estudantes de ensino superior.

Do G1, em São Paulo



MEC divulgou o novo Censo da Educação Superior. (Foto: TV Globo/Reprodução)

Variação de matrículas na educação superior (modalidade presencial)



Fonte: MEC/Inep

GI.com.br

O Brasil registrou, em 2010, 6.379.299 estudantes matriculados em um dos 29.507 cursos de graduação ou pós-graduação de 2.377 instituições, segundo dados do Censo de Educação Superior divulgado nesta segunda-feira (7) pelo Ministério da Educação. O número é mais que o dobro do registrado em 2001, de pouco mais de 3 milhões. Ao todo, as matrículas cresceram 110,1% em dez anos.

O crescimento foi impulsionado pelas regiões Norte e Nordeste, com alta de 148,3% e 128,5%, respectivamente. Em relação a 2001, o Nordeste ultrapassou a região Sul para se consolidar na segunda região em número de estudantes de ensino superior, com 19,2% do total de matrículas. Foi no censo de 2008 que o Nordeste apresentou maior número de matrículas que o Sul.

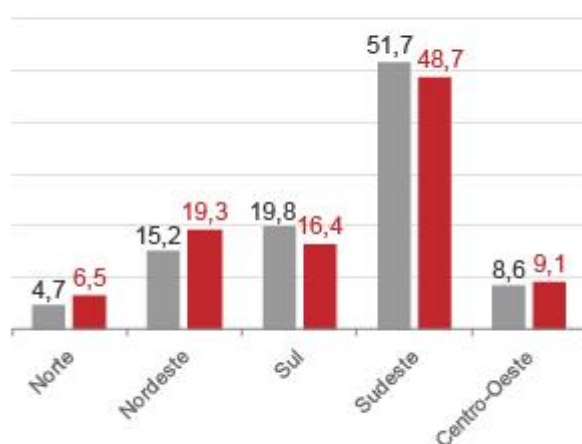
Maioria dos estudantes faz faculdade à noite, diz censo do MEC

A participação do Sul caiu de 19,8% para 16,4%. A região Norte, porém, ainda é a que menos tem alunos de graduação e pós, com apenas 6,5% do total. Os dados se referem às matrículas em cursos presenciais. "O Censo mostra que a distribuição regional ficou muito mais equilibrada", destacou o ministro da Educação Fernando Haddad.

Segundo o levantamento feito pelo MEC, um dos motivos do crescimento "é o aumento da oferta de cursos a distância e tecnológicos". Desde 2002, o governo federal promove a expansão da rede de institutos federais de ensino tecnológico em todo o Brasil.

Porcentagem do total de matrículas (modalidade presencial)

■ 2001 ■ 2010



Fonte: MEC/Inep

G1.com.br

O número de escolas saltou de 140 para 366 nesse período, privilegiando as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, historicamente mais defasadas. Em dezembro do ano passado, 19 das 31 novas unidades entregues estavam no Nordeste e no Norte. A previsão de 81 novas unidades para 2012 inclui 24 no Nordeste, 17 no Centro-Oeste e 13 na região Norte.

Embora tenha crescido menos que Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a região Sudeste continua reunindo quase metade de todas as matrículas da educação superior brasileira. São 2.656.231 estudantes em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, ou 48,7% do total. Em 2001, 51,7% das matrículas estavam concentradas na região.

ENSINO PRESENCIAL X ENSINO A DISTÂNCIA

Tipo de curso	Presencial	A distância
Bacharelado	72,6%	28,8%
Licenciatura	17%	45,8%
Tecnológico	10%	25,3%
Não aplicável*	0,3%	0%

Graduação a distância

A educação a distância, modalidade praticamente inexistente há dez anos já representa 14,8% do total de matrículas no ensino superior brasileiro. Quase um milhão de brasileiros cursa a graduação em instituições credenciadas pelo MEC. Enquanto na modalidade presencial predominam os cursos de bacharelado (72,6%), a maior parte dos cursos a distância são de licenciatura (45,8%) e tecnológicos (25,3%).

O ministro da Educação disse que o MEC não tem "pressa" para aumentar os números do ensino a distância. "Estamos zelando para que a educação à distância (EaD) tenha um crescimento sustentável", afirmou Haddad. "Não temos nenhuma pressa em expandir a EaD para obter estatísticas suntuosas, mas com baixa qualidade de ensino. Há muito espaço para expansão, mas estamos mais preocupados com a qualidade do que com o crescimento quantitativo."

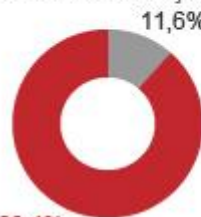


Cursos presenciais representaram 85,2% do total de matrículas em 2010 (Foto: Mateus Mondini/G1)

Instituições de Ensino Superior: públicas X particulares

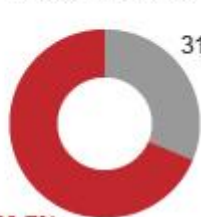
■ Públicas ■ Particulares

Número de instituições



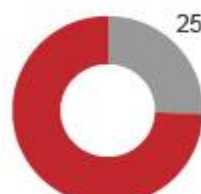
88,4%

Número de cursos



68,7%

Matrículas na graduação



74,3%

Matrículas na pós-graduação



16,5%

Fonte: MEC/Inep

G1.com.br

Educação pública e privada

A maior parte das matrículas continua concentrada nas instituições particulares de ensino superior. Em 2010, 74,3% do total de estudantes brasileiros cursava uma faculdade ou universidade privada. As particulares tiveram ainda mais ingressos que as privadas no ano passado: 78,2% dos estudantes que começaram um curso em 2010 o fizeram em uma instituição paga. O censo divulgado pelo MEC apontou ainda que a grande maioria das instituições e cursos de graduação estão na rede particular. São 2.099 escolas, faculdades ou universidades privadas contra 278 públicas, e 68,7% dos 29.507 exigem mensalidade.

É nas públicas, porém, que se concentra a maior parte dos estudantes de pós-graduação. Em comparação com os mais de 6,3 milhões de universitários na graduação, o Brasil tem apenas 173.408 pessoas matriculadas em um curso de especialização, mestrado ou doutorado. O número equivale a 0,09% da população brasileira.

Haddad destacou ainda o número de estudantes que se formam nos cursos de graduação. "Saltamos de 309 mil concluintes em 2001 para 973 mil concluintes em 2010. Praticamente nós triplicamos o número de formados nas nossas instituições de ensino superior.

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/11/norte-e-nordeste-tem-maiores-altas-de-matriculas-na-educacao-superior.html> (com adaptações)



Produção Textual – Agora é sua vez

Agora, aproveitando os conhecimentos aprendidos sobre o tema “**ensino a distância**” escreva um pequeno texto para ser apresentado aos seus colegas e professores. O texto deverá conter um posicionamento crítico a respeito do assunto.

O TEXTO DEVE CONTER, NO MÍNIMO 30 LINHAS, NO MÁXIMO, 60 LINHAS.

3.4 Apresentação da planilha de correção inicial

Ao longo do trabalho na turma S, de LPT, o seguinte quadro foi desenvolvida, com base na apresentação no conteúdo do texto e nos aspectos de micro e macroestrutura. O quadro, além de constituir o guia de correção, possibilitou o surgimento de *insights* para esta pesquisa. Contribuiu também para a percepção de que precisa passar por ajustes a depender do estágio cognitivo do aprendiz da língua alvo¹⁴. Após a primeira correção, os textos foram devolvidos para a refacção. Não era atribuída nota, em razão de que a avaliação era holística pelo desempenho e participação dos alunos. Mas foi por meio dessa correção que se percebeu a necessidade de aprofundar os estudos nessa área, visto que nem tudo o que foi encontrado nos textos cabia nessa tabela.

¹⁴ A esse respeito, são tecidos comentários mais adiante.

Planilha de Correção Inicial	
Micro aspectos – Estrutura do texto – Interferências de:	Macro aspectos – Estrutura do texto – Interferências de:
<p>1 Apresentação</p> <p>1.1 Legibilidade</p> <p>1.2 Respeito às margens da página</p> <p>1.3 Espaçamento de parágrafo</p> <p>2 Ortografia</p> <p>3 Acentuação</p> <p>4 Pontuação</p> <p>4.1 Vírgula</p> <p>4.2 Ponto de interrogação</p> <p>4.3 Ponto de exclamação</p> <p>4.4 Ponto, ponto e vírgula e ponto final</p> <p>4.5 Dois pontos</p> <p>5 Interferência de outras línguas (interlíngua)</p> <p>6 Coesão textual</p> <p>6.1 Repetição inadequada</p> <p>6.2 Concordância verbal</p> <p>6.3 Concordância nominal</p> <p>6.4 Regência verbal</p> <p>6.5 Regência nominal</p> <p>6.6 Conectivos (conjunções e preposições)</p> <p>6.7 Nomes e pronomes em posição referencial e lexical</p> <p>6.8 Ausência de palavra obrigatória</p> <p>6.9 Paragrafação inadequada: mudança de tópico</p> <p>7 Coerência</p> <p>7.1 Coerência local (conectores e ambiguidade)</p> <p>7.2 Coerência local (ideias)</p> <p>7.3 Coerência geral</p> <p>7.4 Adequação vocabular</p>	<p>8 Língua padrão: demonstrar domínio da forma da escrita em nível formal</p> <p>9 Tema/assunto no gênero solicitado</p> <p>10 Propósito</p> <p>11 Interlocução (autor e leitores – a quem é dirigido)</p> <p>12 Estilo (formal, informal, semiformal, misto)</p> <p>13 Conteúdo informacional</p> <p>14 Informações pertinentes à produção</p> <p>15 Aspectos ideológicos/discursivos (explícitos e implícitos)</p> <p>16 Estabelecimento de relações interculturais (quando for o caso)</p> <p>17 Tipologia – composição textual (descrição, narração, dissertação, mista)</p> <p>18 Formato</p>

3.5 Produções textuais dos estudantes estrangeiros da turma S de LPT

Os textos analisados foram produzidos em sala de aula, como tarefa final após cada unidade. Os estudantes poderiam utilizar o próprio material didático e dicionário para a escrita do texto. Para esta investigação, os textos foram digitados sem alterações na escrita e na formatação, e suas cópias escaneadas dos originais estão em anexo a este trabalho. Somam-se doze textos distribuídos do seguinte modo: quatro textos de estudantes japoneses, quatro de estudantes falantes de espanhol e quatro de estudantes africanos de países que compõem a CPLP. Essa quantidade de produções textuais foi definida após a qualificação do mestrado, quando as professoras da banca sugeriram este número. Foram analisadas apenas a primeira versão da produção textual dos estudantes porque essas não incluem as correções feitas pelos estudantes e nem o *feedback* dado pelo professor.

Antes da seção dedicada à análise, apresentaremos os dois quadros referentes aos aspectos que estão sendo considerados como letramento e aqueles concernentes à interlíngua.

3.5.1 QUADROS REFERENCIAIS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)
2	Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa
3	Colocação indevida ou ausência de pronome
4	Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)
5	Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)
6	Construção inadequada (ambiguidade, ...)
CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL	

7	Falso cognato
8	Inadequação vocabular ou <i>mistake</i>
9	Troca de palavra
10	Palavra não pertencente ao léxico (neologismo)
ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	Palavras grafadas por interferência da primeira língua
12	Ausência do grafema
13	Pontuação estranha ao pacto sintático-semântico do português brasileiro

Fernandes (2016)

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.
2	Quebra de coerência:
	2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)
	2.2 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto
	2.3 Temática: desenvolvimento lógico do tópico discursivo
	2.4 Pragmática: integração e conhecimento dos contextos de uso. Considera-se os papéis sociais que os interactantes assumem no ato de fala, que tem suas condições de realização
	2.5 Estilística: escolha inadequada ao propósito, mas principalmente à interlocução, da variedade (formal, informal) da língua

	<p>2.6 Genérica: referência à escolha do gênero textual inadequado à situação enunciativa e que é determinada pela prática social (interlocução, propósito, forma composicional, conteúdo temático, estilo, enfim, as condições de produção) (Lôpo-Ramos, 2007) Koch (1997)</p>
3	Problemas de referenciação
4	Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)
5	Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo
6	Grafia inadequada

(Fernandes, 2016)

3.5.2 Primeiro grupo – Produção textual de falantes de língua japonesa:

Estudante 1 – nacionalidade japonesa – masculino

Produção 1

Texto motivador: O que é intercâmbio universitário?

Comando: texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio

Produção do aluno:

*(1) Dia 3 de Março cheguei ao Brasil para aperfeiçoar a língua portuguesa, assistindo a cursos da Universidade de Brasília (UnB) por dois semestres. Sim, sou **uma das (2)** intercambistas da UnB deste ano! Antes de desembarcar aqui, estudei seis semestres do curso luso-português na Universidade Sofia, na capital do Japão. Tinha opção de aprender português de Portugal ou brasileiro. Sem titubear, escolhi o Brasil, mais especificamente Brasília. Eu queria estudar numa cidade mais tranquila **a (5)** Tóquio, que é muito movimentada. Por isso, escolhi Brasília.*

*No começo, o que me admirou muito **é (4) que (5)** a grandeza da universidade, com muitas áreas verdes, poucos prédios altos e muitos carros. Achei que é completamente diferente do Japão. Na minha universidade, **a superfície (6)** de terreno é tão pequena que é proibido **de (5)** ir para o **recinto (8)** de carro, nem de bicicleta. Nós só podemos usar trens e ônibus!*

Todo dia eu como mesmo é arroz com feijão. Não gostei da primeira vez que comi feijão, achei muito salgado. Mas depois, percebi (5) tudo da comida aqui é muito saboroso. Doce demais, salgado demais, apimentado demais. Agora já me acostumei. Meu prato predileto, até agora, é churrasco!

O jeito acolhedor do brasileiro me encantou muito. Aqui, as pessoas se abraçam, sorriem, se tocam, enquanto conversam. Lá no Japão, não é como (6) assim: em público, não se deve beijar uma mulher, nem mesmo no rosto. Por isso, sinto-me muito bem-vindo! Gosto mais do modo daqui do que do terreno nipônico.

A primeira memória (8) até aqui: o jogo do (5) futebol de (5) Japão e Brasil, na Copa das Confederações. Eu e meus amigos brasileiros do dormitório conseguimos obter os ingressos no dia anterior. Infelizmente, a equipe do Japão perdeu por 0 a 3. Mas, (13) o modo (6) que aconteceu nesse dia é inesquecível, especialmente como os brasileiros torcem pela seleção brasileira.

Ainda tenho meio ano para estudar português, conversar com amigos brasileiros, viajar dentro do terreno (8) brasileiro e fazer outras coisas. Para ter boas lembranças e não ter de (5) que se (3) arrepender depois, (13) da minha vida, queria continuar passar (4) com toda a dedicação em todas as coisas aqui no Brasil.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>1ª linha: “(1) Dia três de março” (No dia três de março).</p>
2	<p>Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa</p> <p>2ª linha: “sou uma das (2) intercambistas” (sou um dos intercambistas)</p>
3	<p>Colocação indevida ou ausência de pronome</p> <p>17ª linha: “e não ter de (5) que se (3) arrepender” (e não ter do que me arrepender)</p>
4	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p> <p>5ª linha: “me admirou muito é (4) que a grandeza da universidade” (...me admirou muito foi a grandeza...)</p> <p>17ª linha: “queria continuar passar (4) com toda a dedicação” (queria continuar com toda dedicação...)</p>
5	<p>Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)</p> <p>4ª linha: “cidade mais tranquila a (5) Tóquio” (cidade mais tranquila do que Tóquio)</p> <p>5ª linha: “me admirou muito é que (5) a grandeza da universidade” (o que me admirou muito foi a grandeza...)</p> <p>6ª linha: “que é proibido de (5) ir” (que é proibido ir)</p> <p>8ª/9ª linhas: “percebi (5) tudo da comida...” (percebi que tudo da comida...)</p> <p>13ª Linha: “o jogo do (5) futebol de (5) Japão e Brasil” (o jogo de futebol do Japão e Brasil)</p> <p>13ª Linha: “o jogo do (5) futebol de (5) Japão e Brasil” (o jogo de futebol do Japão e Brasil)</p> <p>17ª linha: “e não ter de (5) que se (3) arrepender” (e não ter do que me arrepender)</p>

6	<p>Construção inadequada (ambiguidade, ...)</p> <p>12ª linha: “não é como assim (6)” (não é como aqui/ não é assim)</p> <p>14ª linha: “Mas (13) o modo (6) que aconteceu nesse dia é inesquecível, especialmente como os brasileiros torcem pela seleção brasileira.” (Mas, o que aconteceu nesse dia é inesquecível, especialmente o modo como os brasileiros torcem pela seleção brasileira.)</p>
<p>CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL</p>	
8	<p>Inadequação vocabular ou <i>mistake</i></p> <p>6ª linha: “A superfície (8) de terreno” (a extensão de terreno)</p> <p>7ª linha: “<i>para o recinto (8) de carro</i>” (<i>para o local de carro/ ir de carro</i>)</p> <p>13ª linha: “primeira memória (8) até aqui” (primeira lembrança até aqui)</p> <p>16ª linha: “viajar dentro do terreno (8) brasileiro” (viajar dentro do território brasileiro)</p>
<p>ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO</p>	
13	<p>Pontuação estranha ao pacto sintático-semântico do português brasileiro</p> <p>14ª linha: “Mas, (13) o modo que aconteceu” (Mas o modo...)</p> <p>17ª linha: “arrepender depois, (13) da minha vida, queria continuar” (... arrepender depois da minha vida, queria continuar...)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

Em razão de não ter sido encontrada nenhuma interferência relativa a problemas de letramento no texto, o quadro não foi apresentada. Passaremos, então, aos comentários referentes aos achados considerados como interlíngua.

Comentários:

Pelo fato de as interferências caracterizadas acima terem sido classificadas como problemas de interlíngua no que diz respeito à não adequação à estrutura do português, observa-se, por outro lado, que o texto demonstra um nível de letramento compatível com quem tem familiaridade em expor de modo bem estruturado e coerente as ideias na escrita. Em primeiro lugar, percebe-se que a construção da estrutura revela um nível de textualidade bem construído, pois a construção sintática está adequadamente coesa, possibilitando a compreensão do que está sendo dito, portanto, há garantia de estabelecimento de princípios de coerência.

Do ponto de vista da coerência localizada, ou sintática, não há operador argumentativo inadequado, pois há “uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical etc.), bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica, como pronomes, sintagmas nominais, referenciais..., conectores etc.” (Koch, 2012, p.194-195)

Essas construções bem elaboradas garantem a progressão textual, que, de acordo com Koch (2015, p. 148), podemos observar nas seguintes passagens:

“O jeito acolhedor do brasileiro me encantou muito. Aqui, as pessoas se abraçam, sorriem, se tocam, enquanto conversam. Lá no Japão, não é como (6) assim: em público, não se deve beijar uma mulher, nem mesmo no rosto. Por isso, sinto-me muito bem-vindo!”

Essa passagem constitui uma pequena amostra de como o texto progride na medida em que informações novas são apresentadas ao que foi dado, configurando uma ideia de progressão. Esses comentários não têm uma finalidade meramente estrutural, já que são considerados os aspectos de coerência, os quais se encontram em situação limítrofe entre estrutura e discurso. Todo o depoimento do (a) candidato (a) revela uma manifestação positiva em relação ao que o Brasil, em especial, Brasília vem representando para ele, desde a construção dessa representação em seu imaginário quando ainda estava no Japão, senão veja-se:

“Sem titubear, escolhi o Brasil, mais especificamente Brasília. Eu queria estudar numa cidade mais tranquila a (5) Tóquio, que é muito movimentada. Por isso, escolhi Brasília.”

Com relação ao gênero textual solicitado, observa-se que o candidato (a) cumpriu a tarefa, pois realizou um texto dissertativo-argumentativo, cumprindo o propósito estabelecido, no estilo adequado ao gênero, incluindo posicionamento, ou seja, a inserção do sujeito, o que indica sinal de autoria nos argumentos. O trecho seguinte contém aspectos autorais, os quais, aliás, são encontrados em todo o texto:

“ Todo dia eu como mesmo é arroz com feijão. Não gostei da primeira vez que comi feijão, achei muito salgado. Mas depois, percebi (5) tudo da comida aqui é muito saboroso. Doce demais, salgado demais, apimentado demais. Agora já me acostumei. Meu prato predileto, até agora, é churrasco!”

Em se tratando do gênero textual, a produção de texto é construída sob o olhar da funcionalidade, pois cumpre muito bem o papel social do que lhe foi pedido. Assim sendo, como o trabalho com gênero enquadra o sujeito em posição ideológica situada, como é o caso, o texto revela uma

prática de linguagem configurada em letramento do tipo Ideológico, como propõe Street (2003, p. 5), pois, o candidato explana de maneira sutil o seu gosto pela cultura brasileira, em específico, pela brasiliense, cidade que escolheu para morar por um tempo.

Ainda no que tange ao letramento como uma escrita que leva à prática social, o texto revela notória afinidade com o tema proposto, com confluência de ideias que constituem a escrita, de forma clara e objetiva, e mesmo com as interferências pontualmente localizadas, o sentido do texto não é prejudicado.

Por outro lado, embora não comprometa exatamente o sentido, foi detectado, na linha 6, um problema na escrita quando o estudante utiliza a regência do verbo ‘proibir’ de forma inadequada, pois possivelmente confunde a transitividade desse verbo. Mas esse problema de regência parece sutil até mesmo para nativos. Pois de acordo com o site “ciber dúvidas de língua¹⁵”, “o verbo proibir pode ser transitivo direto quando há o sentido de proibir algo, como em: A lei brasileira **proíbe** o aborto. Por outro lado, pode ser transitivo direto e indireto quando proibir alguém de alguma coisa / proibir alguma coisa a alguém, como em: O pai **proibiu** o filho de viajar.” (Acesso em janeiro de 2016). Sendo assim, esse é um desvio cometido até por quem conhece a regência dessa estrutura e a aplica no verbo de forma geral, numa tentativa de corrigir, mas que gera um problema de hipercorreção. Pode ser que o aprendiz tenha aplicado regra similar ou conhecida, visando não errar.

Estudante 1 – nacionalidade japonesa - masculino

Produção 2

Texto motivador: O Google

Comando: escrever um texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora

¹⁵ <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-sintaxe-do-verbo-proibir/23528>

Produção do aluno:

No (1) últimos anos surge (4) uma nova (6) máquina inovadora chamada Impressão 3D, que ocasiona às pessoas diversos efeitos. Essa máquina de prototipagem rápida tem dois lados (6). Por um lado, é uma base boa (6), aumenta em (1) possibilidade de se fabricar facilmente cada vez mais. Por outro lado, é uma face má (6), também aumenta possibilidades de ser usada como uma parte de crime. Até qualquer período (6), aparece (4) uma pessoa que tenta maquinar (8) um crime usando essa tecnologia inovadora. No entanto, se a controlar adequadamente, eu creio que o futuro de (5) Impressão 3D tornará boa (4).

O que seria algo que causa a maior influência?(6) Isso é, sem dúvida, (1) pistola. Fazendo a Impressão 3D, qualquer pessoa chegará a produzir individualmente muitas coisas, até mesmo a arma. O que é necessidade (8) para isso é baixar o arquivo do modo de fabricar. Na verdade, aí é que está o problema. Se conseguir regulamentar (8) o arquivo a respeito da arma, especialmente a produção de pistola, a Impressão 3D será servida (6) para o ser humano.

A fim de eliminá-la quanto antes possível, acho que o órgão governamental ou uma companhia que é (4) incubido (2) do governo devem (4) se (3) lançar medidas como, por exemplo, inspeção do arquivo e o reforço da administração. Se não for tomado (4) nenhuma providência, a circunstância (8) será cada vez mais bagunçada (8). Além disso, pela (5) pistola que será produzida pessoalmente pela impressão 3D, os crimes também aumentarão. Por isso é que deve (3) tomar algumas medidas.

Se a gente vai dar certo (6) – eliminação da arma da nova (6) máquina inovadora -, também se controlar (6) corretamente, talvez possa abrir o (1) leque de possibilidades. Ao contrário, se não vai dar (6) certo, (3) perderá as possibilidades da máquina inovadora. As (3) possibilidades dependem da (2) nossa (2) comportamento daqui em diante.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>1ª linha: “<i>No (1) últimos anos</i>” (Nos últimos anos)</p> <p>2ª linha: “<i>umenta em (1) possibilidade</i>” (aumenta a possibilidade)</p> <p>6ª linha: “<i>isso é, sem dúvida (1) pistola</i>” (Isto é, sem dúvida, uma pistola /a pistola...)</p> <p>15ª linha: “<i>possa abrir o (1) leque de possibilidades</i>” (possa abrir um leque de possibilidades)</p>
2	<p>Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa</p> <p>9ª linha: “<i>uma companhia que é incubido (2) do governo</i>” (uma companhia que é subordinada do governo)</p> <p>15ª e 16ª linhas: “<i>...dependem da (2) nossa (2) comportamento</i>” (dependem do nosso comportamento)</p> <p>15ª e 16ª linhas: “<i>...dependem da (2) nossa (2) comportamento</i>” (dependem do nosso comportamento)</p>
3	<p>Colocação indevida ou ausência de pronome</p> <p>11ª linha: “<i>...o órgão governamental ou uma companhia que é (4) incubido (2) do governo devem (4) se (3) lançar medidas...</i>” (... o órgão governamental ou uma companhia que será incumbida do governo deve lançar medidas...)</p> <p>13ª linha: “<i>que deve (3) tomar algumas medidas</i>” (que deve-se tomar algumas medidas)</p> <p>15ª linha: “<i>(3) perderá as possibilidades da máquina inovadora</i>” (se perderá as possibilidades dessa máquina inovadora)</p>
4	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p>

	<p>1ª linha: “No últimos anos <i>surge</i> (4) uma nova máquina” (nos últimos anos surgiu uma nova máquina)</p> <p>3ª e 4ª linhas: “Até qualquer período, <i>aparece</i> (4) uma pessoa ..” (até aparecer/ a qualquer momento pode aparecer uma pessoa...)</p> <p>5ª linha: “o futuro de Impressão 3D <i>tornará</i> (4) boa” (o futuro da Impressão 3D <i>será</i> bom)</p> <p>10ª linha: “uma companhia que <i>é</i> (4)...” (uma companhia que será...)</p> <p>10ª linha: “...o órgão governamental ou uma companhia que <i>é</i> (4) incubido (2) do governo <i>devem</i> (4) se (3) lançar medidas...” (... o órgão governamental ou uma companhia que será incumbida do governo deve lançar medidas...)</p> <p>11ª linha: “Se não for <i>tornado</i> (4) nenhuma providência” (Se não for tomada nenhuma providência)</p>
5	<p>Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)</p> <p>5ª linha: “o futuro <i>de</i> (5) Impressão 3D <i>tornará</i>” (o futuro da Impressão 3D <i>tornará</i>...)</p> <p>12ª linha: “Além disso, <i>pela</i> (5) pistola que será produzida” (Além disso, com a pistola que será produzida)</p>
6	<p>Construção inadequada: (ambigüidade,...)</p> <p>1ª linha: “uma <i>nova</i> (6) máquina <i>inovadora</i>” (uma máquina inovadora/ uma nova máquina)</p> <p>2ª linha: “<i>tem dois lados</i> (6)” (tem duas vertentes/ tem duas variáveis /tem dois posicionamentos)</p> <p>2ª linha: “<i>é uma base boa</i> (6)” (é um benefício / é uma oportunidade)</p> <p>3ª linha: “<i>é uma face má</i> (6)” (é ruim / é prejudicial)</p> <p>3ª linha: “<i>Até qualquer período</i> (6), <i>aparece</i>...” (a qualquer momento...)</p> <p>6ª linha: “<i>O que seria algo que causa a maior influência?</i>(6)” (Qual seria o maior problema?)</p> <p>9ª linha: “<i>a Impressão 3D será servida</i> (6) para o ser humano” (a Impressão 3D servirá para o mal ao ser humano ou servirá para o crime)</p> <p>14ª linha: “<i>Se a gente vai dar</i> (6) certo” (Se a eliminação da arma der certo)</p>

	<p>14ª linha: “da <i>nova (6) máquina inovadora</i>” (essa nova máquina/ essa máquina inovadora)</p> <p>14ª linha: “<i>também se controlar (6) corretamente</i>” (e se controlarem corretamente)</p> <p>15ª linha: “se não <i>vai dar certo (6)</i>” (se não der certo)</p>
CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL	
8	<p>Inadequação vocabular ou <i>mistake</i></p> <p>4ª linha: “<i>maquinar (8) um crime</i>” (arquitetar um crime, planejar um crime...)</p> <p>7ª linha: “O que é <i>necessidade (8) para isso</i>” (O que é preciso para isso)</p> <p>8ª linha: “Se conseguir <i>regulamentar (8) o arquivo</i>” (Se conseguir baixar o arquivo... / Se conseguir ter acesso ao arquivo...)</p> <p>9ª linha: “<i>incubido (2) (8)</i>” (incumbido)</p> <p>12ª linha: “a <i>circunstância (8) será cada vez mais...</i>” (a situação será cada vez mais...)</p> <p>12ª linha: “cada vez mais <i>bagunçada (8)</i>” (cada vez mais complicada)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA

3

Problemas de referenciação

15ª linha: “As (3) possibilidades dependem...” (Essas possibilidades dependem)

Comentários:

As interferências no texto em análise foram qualificadas como aspectos de interlíngua, pelas razões que passamos a expor. Os elementos em destaque não comprometem a fluidez das ideias, pois são “problemas” localizados, indicando, ao que parece, resquícios associados a outra (s) língua (s), pois são estranhos ao português. Essas interferências se coadunam com as categorizadas por Gargallo (1993), Figueiredo (2012), Ortiz-Alvarez (2012). Destaco, nessa produção, o caso das preposições nos trechos a seguir, que são elementos de maior dificuldade de aprendizagem de uma LE. (Evans e Tyler, 2001, 2003, 2004):

“...eu creio que o futuro de (1) Impressão 3D...”

“Além disso, pela (1) pistola que será produzida pessoalmente pela impressão 3D, os crimes também aumentarão”

O uso inapropriado da regência verbal em produções textuais de estudantes de L2/LE, incluindo os desvios no emprego da preposição são temas tratados por Razuk (2002, 2004, 2006), de acordo com quem uma das hipóteses que explica tal uso deve-se ao fato de, muitas vezes, as produções textuais seguirem a linha da tradução literal fundamentada, especialmente, na utilização de dicionários bilíngues, materiais que direcionam o uso da língua, muitas vezes fora de contexto. Considerando os textos analisados, o estudante, ao traduzir palavra por palavra, pode

transpor ideias da L1 na LA, ocasionando um aspecto de interlíngua. Em contrapartida, a autora comenta existirem outras estratégias para tentar alcançar o uso correto, – explanação, descrição, usar palavra parecida/sinônima, - como por exemplo, a palavra “incubido (2)”, na linha 10 do texto - latinizar o termo, usar regra/termo da L1, omitir palavra, e acrescentamos: usar partes/palavras do texto motivador; como estágios de interlíngua: inventar palavra/termo (na tentativa de alcançar o significado) e misturar regras da L1 com as regras de alguma das LA. As preposições geralmente causam muito desconforto nos estudantes de uma nova língua, pois sua configuração, muitas vezes se dá pelo uso, e não somente pela tradução literal, como é o caso em:

“...aumenta em (1) possibilidade de se fabricar facilmente...”

Outro aspecto que chama atenção nas produções textuais dos estudantes de LA, principalmente de línguas não latinas, são os artigos definidos e indefinidos, além da marcação de gênero, como no excerto abaixo:

“No (1) últimos anos...”

“...dependem da (2) nossa (2) comportamento...”

De acordo com Baldé (2011, p. 1), existem inúmeros estudos no âmbito da aquisição de artigos que evidenciam o fato de alguns falantes cuja L1 não apresenta artigos projetados, terem dificuldade particular na aquisição desses elementos linguísticos (Ionin 2003, Ionin, Ko & Wexler 2004, Huebner 1983, Lu 2001, White 2003, Snape 2006, Snape, Leung & Ting 2009, Zdorenko & Paradis 2008, entre outros). Mesmo os falantes de níveis avançados evidenciam desvios no uso de artigos. A língua portuguesa possui, segundo a autora, um sistema de artigos completo semelhante ao sistema do inglês, tem uma categoria que codifica definitude expressa por categorias morfológicas o (s), a (s); um (uns), uma (s), pois os artigos também sofrem variação de acordo com a especificidade.

A discordância de gênero, ou seja, a troca do feminino pelo masculino e vice-versa é recorrente em textos de estudantes de línguas com a raiz mais distante da língua portuguesa, e, nesse caso, reforça a tese de que a língua japonesa não tem determinante, pois os substantivos não têm gênero, nem número e não se flexionam. De acordo com Masunaga (2012, p. 60 – 65), algumas características relacionadas ao grupo nominal na língua japonesa são:

- a. Precisa de gênero e número gramatical: os substantivos e adjetivos do japonês precisam de gênero gramatical. No que diz respeito ao número, este também não se marca nos adjetivos. Quanto aos substantivos, seu número, em geral, se deduz por meio do contexto. Sem embargo, quando os substantivos fazem referência a pessoas, é possível expressar a pluralidade indicando a quantidade através de um quantificador ou adicionando sufixos. Por outro lado, alguns substantivos que constam de uma ou duas sílabas formam a ideia de pluralidade diante dos impostas que se a ideia de pluralidade mediante uma repetição.
- b. Não existe preposição, mas posposição: a relação entre os substantivos se expressa através de posposições em lugar de preposições. Como indica Kuno (op. cit.), que no japonês há em torno de setenta “partículas” posposições, enquanto não existe nenhuma preposicional. As posposições cumprem as funções das preposições, conjuncionais subordinadas e coordenadas do espanhol.
- c. Não existe pronome relativo: as cláusulas relativas antecedem o núcleo nominal de maneira direta, sem ser precedidas por pronomes relativos.

Em uma perspectiva formal, os elementos da sintaxe são a sentença e os sintagmas e, dessa maneira, De Sousa (2015, p. 34)¹⁶ afirma que “os sintagmas pertencem a diferentes categorias lexicais e funcionais agrupadas para constituírem a sentença. A língua japonesa apresenta a ordem

¹⁶ Embora não tenha sido citado na parte teórica, consideramos relevantes comentários desse autor no que se refere à comparação entre o português e a língua japonesa.

canônica SOV (sujeito-objeto-verbo), enquanto o padrão da língua portuguesa é SVO (sujeito-verbo-objeto)” e essa uma distinção considerável, no nível sintático, entre as duas línguas. Em relação ao uso de artigo, Fernández López (1990, p.117 apud Masunaga, 2012, p. 34):

“Os estudantes japoneses apresentaram uma frequência de erros muito mais alta que a dos estudantes de outros grupos, indicando assim que há “uma resistência significativa e fossilizável em relação ao uso/omissão do artigo” nesses estudantes. (Fernández López, 1990, p. 117 – tradução nossa)

Na primeira linha do texto, a interferência de interlíngua número (6) trata de um *mistake*, como propõe Corder (1982, p. 11), porque o estudante demonstra saber o uso e o sentido do qualificador, por isso, é entendido que ele apenas “esqueceu” que já havia colocado o adjetivo antes, provavelmente foi um lapso.

O último parágrafo do texto do estudante apresenta uma quebra sintática entre as suas sentenças e, por isso, foi enquadrado como interferência de número (6), que configura uma construção inadequada. Chamamos a atenção para o fato de mesmo apresentando uma quebra sintática, não haver implicação de quebra semântica, pois é possível entender a mensagem que o autor quis passar, mesmo que ela esteja em uma ordem diferente daquela da língua portuguesa. Identificamos, na análise, essas interferências e, para evidenciar, trazemos aqui uma sugestão para o parágrafo em questão, a mesma dada como *feedback* ao estudante:

“Se a eliminação da arma der certo e se controlarem corretamente essa nova máquina, talvez possa se abrir o leque de possibilidades de uso. Ao contrário, se não der certo, se perderá as possibilidades dessa máquina inovadora. Essas possibilidades dependem do nosso comportamento de agora em diante.”

Um aspecto que diverge esse texto dos outros é o fato de a produção textual em questão não apresentar problemas de pontuação e ortografia, que correspondem aos erros de números 11, 12 e 13 na tabela de interlíngua.

A produção em questão apresentou interdiscursividade, pois incluiu o posicionamento do estudante, o que indica sinal de autoria nos argumentos.

Estudante 2 – nacionalidade japonesa – masculino

Produção 1

Texto motivador: O Google

Comando: escrever um texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora

Produção do aluno:

*A tecnologia LED (Light – Emitting Diode, em inglês) utilizada para cultivo de plantas é uma das tecnologias inovadoras. (5) Usar a tecnologia dele, podemos cultivar verduras mais cedo do que a **pressa** (8) normal, em qualquer lugar sem nenhuma influência de mau tempo e que não contém inseticidas. Há vantagens se nós pudermos divulgar esta tecnologia em todo o mundo, mas, **presentemente** (8), aplicarmos em (1) negócio não é tão fácil. Há duas razões que explicam a dificuldade do problema: os custos **de** (5) primeiro investimento e da energia.*

***Primeiro**, o grande problema do cultivo de plantas usando LED é (4) seus custos de **primeiro investimento** (6). **Precisar** (3) a (5) grande despesa para construir o sistema, especialmente, nos preços de iluminações e condicionadores de ar. Embora seja lógico, para cultivar muitas verduras sob **do** (5) LED, precisamos (5) muitas **iluminações** (8). Porém, o preço de cada LED não é tão barato. Além disso, precisamos (5) condicionadores de ar para regularizar a temperatura também. Em suma, só para construir o prédio que contém o sistema, precisamos **o** (5) **grande capital** (8).*

Em seguida, a taxa de eletricidade para manter o sistema também precisa (4) (5) grande custo. Para cultivar as plantas sob do (5) LED, dizem que precisa quíntupla intensidade luminosa do que a lâmpada nós usamos no dia-a-dia. Ela (3) significa que precisamos trocar o LED, que custa caro, com frequência (6). Além disso, a taxa de condicionados (8) de ar não é barata por causa da frequência do uso. Basicamente, precisamos todo o dia, todo dia (13)

Como você pode imaginar os grandes custos que nós precisamos para usá-la em negócio, resolvermos o problema não é uma tarefa fácil. No entanto, se não pudermos lucrar com o cultivo de verduras usando o LED, a (3) tecnologia magnífica (6) ficará inútil em nossa vida. Para usar esta tecnologia no futuro, temos que solucionar o grande problema de preços dos equipamentos. Ele (3) é o único problema que temos de começar a resolver.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração) 3ª linha: “aplicarmos em (1) negócio” (aplicarmos em um negócio)
3	Colocação indevida ou ausência de pronome 5ª linha: “Precisar (4) (3) a (5) grande despesa para construir o sistema” (Precisa-se de grande despesa para construir o sistema’

	<p>11ª linha: “<i>Ela (3) significa que precisamos trocar o LED</i>” (Isso significa que precisamos trocar o LED)</p> <p>15ª linha: “<i>a (3) tecnologia magnífica ficará inútil em nossa vida.</i>” (essa tecnologia magnífica ficará inútil em nossa vida.)</p> <p>16ª linha: “<i>Ele (3) é o único problema que...</i>” (Esse é o único problema que...)</p>
<p>4</p>	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p> <p>5ª linha: ‘<i>Precisar (4) (3) a (5) grande despesa para construir o sistema</i>’ (Precisa-se de grande despesa para construir o sistema’</p> <p>5ª linha: ‘<i>o grande problema do cultivo de plantas usando LED é (4) seus custos</i>’ (o grande problema do cultivo de plantas usando LED são seus custos)</p> <p>10ª linha: ‘<i>a taxa de eletricidade para manter o sistema também precisa (4) (5) grande custo</i>’ (a taxa de eletricidade para manter o sistema também é de grande custo)</p>
<p>5</p>	<p>Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)</p> <p>1ª linha: ‘<i>(5) Usar a tecnologia dele, podemos cultivar verduras mais cedo</i>’ (Ao usar esse tipo de tecnologia, podemos cultivar verduras mais cedo)</p> <p>4ª linha: ‘<i>os custos de (5) primeiro investimento e da energia</i>’ (os custos do primeiro investimento e da energia)</p> <p>5ª linha: ‘<i>Precisar (4) (3) a (5) grande despesa para construir o sistema</i>’ (Precisa-se de grande despesa para construir o sistema’</p> <p>7ª linha: ‘<i>precisamos (5) muitas iluminações</i>’ (precisamos de muitas iluminações)</p> <p>8ª linha: ‘<i>cultivar muitas verduras sob do (5) LED</i>’ (cultivar muitas verduras sob o LED)</p> <p>8ª e 9ª linhas: ‘<i>precisamos o (5) grande capital (8)</i>’ (precisamos de grande capital)</p> <p>10ª linha: ‘<i>a taxa de eletricidade para manter o sistema também precisa (4) (5) grande custo</i>’ (a taxa de eletricidade para manter o sistema também é de grande custo)</p>

6	<p>Construção inadequada: (ambigüidade, ...)</p> <p>5ª linha: “<i>Primeiro, o grande problema do cultivo de plantas usando LED é (4) seus custos de primeiro investimento (6)</i>” (Primeiro, o grande problema do cultivo de plantas usando LED são seus custos de investimento inicial)</p> <p>12ª linha: ‘<i>que custa caro, com frequência (6)</i>’ (que com frequência custa caro / que frequentemente custa caro)</p>
<p>CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL</p>	
8	<p>Inadequação vocabular ou <i>mistake</i></p> <p>2ª linha: ‘<i>mais cedo do que a pressa (8) normal</i>’ (mais cedo que o normal / mais cedo)</p> <p>3ª linha: ‘<i>mas, presentemente (8), aplicarmos em negócio não é tão fácil</i>’ (mas, atualmente, aplicar em negócio não é tão fácil)</p> <p>7ª linha: ‘<i>...precisamos (5) muitas iluminações (8)</i>’ (...precisamos de muitas lâmpadas/ precisamos de muita iluminação)</p> <p>8ª e 9ª linhas: ‘<i>precisamos o (5) grande capital (8)</i>’ (precisamos de grande investimento/ muito investimento/ alto investimento)</p> <p>12ª linha: ‘<i>a taxa de condicionados (8) de ar</i>’ (a taxa de condicionadores de ar)</p>
<p>ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO</p>	
13	<p>Pontuação estranha ao pacto sintático-semântico do português brasileiro</p> <p>13ª linha: ‘<i>Basicamente, precisamos todo o dia, todo dia (13)</i>’ (Basicamente, precisamos todo o dia, todo o dia.)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

Em razão de não ter sido encontrada nenhuma interferência relativa a letramento no texto, o quadro não foi apresentado. Assim sendo, passaremos à análise dos aspectos relativos à interlíngua.

Comentários:

Sob a ótica da funcionalidade, característica do gênero, o presente texto cumpre adequadamente o papel a que se propõe. O estudante apresenta uma nova tecnologia, explicando a origem, o uso, bem como prós e contras. O texto está bem estruturado, com parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, além de trazer novas informações ao texto, como Koch (2009) evidencia na produção textual, a progressão, o dado e o novo. A progressão temática se estabelece pela relação entre as informações dadas e as informações novas no texto. Para a autora, a progressão temática mantém-se, na relação entre informações dadas e novas agregadas ao texto, clara em relação ao conhecimento do leitor. A autora, em suas pesquisas, aponta esses dois tipos elementos da progressão temática como necessários para a organização e clareza do texto, ou seja, o tipo de disposição tema-remática determina a organização textual. Assim sendo, a progressão temática está diretamente relacionada com a costura do texto em sua totalidade; ou como parte dessa totalidade, como por exemplo, um parágrafo ou um capítulo. É por isso que se pode encontrar distintas formas de progressão temática em um mesmo texto, a depender, portanto, da organização entre o dado e o novo no texto.

O texto apresentou sinais de interdiscursividade ao incluir o posicionamento do estudante, que apresentou sua opinião, o que indica sinal de autoria nos argumentos.

A produção de texto em questão apresenta mais interferências de interlíngua do que de letramento, isso porque essas interferências não condicionam o texto à quebra de ideias, pelo contrário, há uma confluência de ideias que consegue transmitir a mensagem do autor. As passagens em que ocorrem trechos de interlíngua, como em quase todas as linhas do texto, caracterizam-se, muitas vezes, apenas por uma questão de ajuste vocabular, como no trecho:

*“...cultivar verduras mais cedo do que a **pressa (6)** normal...”*

No primeiro trecho, a palavra *pressa* pode ser substituída por *tempo*, *espera*, *safra*... todas relacionadas com o período esperado para plantar e colher, sendo assim uma troca justa que não muda o sentido original da frase. Esse tipo de interferência é simples de resolver, pois não se trata de uma quebra de fluxo, de ideia e, sim, de um ajuste que precisa ser esclarecido ao estudante.

Além da questão da adequação vocabular, interferências de preposição também são evidenciadas, pois, como já foi dito, na análise de texto anterior, as preposições ocupam uma posição importante no *hanking* das maiores dificuldades de alunos aprendizes de LA, principalmente, se a L1 for distante à língua-alvo, em que pode acontecer da L1 do estudante ter em sua gramática preposições com outra configuração, outra posição na sintaxe, assim como os artigos definido e indefinido. São exemplos destes casos, respectivamente:

“(1) Usar a tecnologia dele, podemos cultivar verduras mais cedo...”

“Precisar (3) a (1) grande despesa para construir o sistema...”

No mais, o texto cumpre bem sua função, tem um nível adequado para um estudante de L1 tão distante do português e com pouco tempo de imersão na cultura brasileira.

Estudante 2 – nacionalidade japonesa – masculino

Produção 2

Texto motivador: O que é intercâmbio universitário?

Comando: texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio

Produção do aluno:

*Em maio **no** (5) ano passado, prestei um exame para selecionar os intercambistas que **enviariam** (3) no ano **que vem** (3) - este ano, 2013) -. Quando fiz esse exame tive que escolher onde estudar no Brasil. Eram três cidades, (13) São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. E então, eu optei por Brasília e aprovei. O encontro com esta cidade moderna **era** (4) dois anos antes... quando eu estava no (3) café predileto e dava uma olhada numa revista que trata de cultura, cidade, arte e música do Brasil. A capa **nessa** (3) revista era a vista tirada do alto da **torre** (6) de TV. É uma **característica** (8) ao representar a cidade mais moderna do Brasil. Eu não encontrei palavras quando **vir** (4) no café, mas **sentiria** (4) vontade de estudar **para** (5) Brasília (13). **Isso** (3) **é** (4) o meu primeiro encontro **relativo a** (5) Brasília.*

*Desde que cheguei a Brasília (13) no fim de **Fevereiro** (11) deste ano, tem **tido** (4) várias **coisas** (8) para mim até agora. Entre outros, o maior pepino é a barreira linguística. A língua portuguesa é um bicho-de-sete-cabeças (11) mas é **necessário** (2) para sobreviver aqui no Brasil. Agora já está para passar quase cinco meses num piscar de olhos. Mesmo assim, não posso sentir mudança no aspecto linguístico. É por isso que agora está na época de vacas magras para mim. Claro que eu sei que tenho que descascar o abacaxi e vou me esforçar muito mais a partir do segundo semestre também.*

*Acontece que eu já estive no Brasil no ano passado. Nesse tempo, eu viajei pelo Brasil com meu professor e meus amigos. Viajamos por diversas cidades como, **tipo assim** (9), São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Campo Grande (Pantanal) e Manaus. Cada região me chamou **atenção muito** (9), mas para mim, Brasília é o (2) melhor cidade. Além **de** (5) **admiração minha** (9), está em paz, existem naturezas (nunca imaginei que tivesse **tão** (8) assim) e especialmente o meio ambiente muito conveniente para que um intercambista viva só um ano. Por um lado, com certeza, Brasília é o (1) local de sobriedade, mas por outro lado é muito agradável (3) de viver. Isso não é mentira. Se eu voltar ao Brasil no futuro acho que será Brasília de novo. Para o **futuro meu** (9), agora estou com vontade de **se** (3) dedicar ao estudo **desde** (8) o próximo semestre também.*

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>17ª linha: “<i>Brasília é o (1) local de sobriedade...</i>” (Brasília é um local de sobriedade...)</p>
2	<p>Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa</p> <p>8ª linha: ‘A língua portuguesa é um bicho-de-sete-cabeças, mas é necessário (2)’ (A língua portuguesa é um bicho –de-sete-cabeças, mas é necessária)</p> <p>14ª linha: ‘Brasília é o (2) melhor cidade’ (Brasília é a melhor cidade)</p>
3	<p>Colocação indevida ou ausência de pronome</p> <p>3ª linha: “ <i>quando eu estava no (3) café predileto</i>” (quando eu estava no meu café predileto)</p> <p>4ª linha: ‘A capa nessa (3) revista’ (A capa dessa revista)</p> <p>6ª linha: ‘Isso (3) é (4) o meu primeiro encontro’ (Isso foi o meu primeiro encontro)</p> <p>17ª linha: “ <i>é muito agradável (3) de viver</i>” (é muito agradável de se viver)</p> <p>18ª linha: ‘...estou com vontade de se (3) dedicar’ (...estou com vontade de me dedicar)</p>
4	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p> <p>3ª linha: ‘O encontro com esta cidade moderna era (4) dois anos antes’ (O encontro com esta cidade moderna foi há dois anos antes)</p> <p>5ª linha: ‘Eu não encontrei palavras quando vir (4)’ (Eu não encontrei palavras quando vi)</p>

	<p>5ª e 6ª linhas: “ <i>mas sentiria (4) vontade de estudar</i>” (mas senti vontade de estudar)</p> <p>6ª linha: ‘Isso (3) <i>é (4)</i> o meu primeiro encontro’ (Isso foi o meu primeiro encontro)</p> <p>7ª linha: “<i>tem tido (4) várias coisas...</i>” (tem acontecido várias coisas...)</p>
5	<p>Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)</p> <p>1ª linha: ‘Em maio <i>no (5)</i> ano passado’ (Em maio do ano passado)</p> <p>5ª linha: ‘senti vontade de estudar <i>para (5)</i> Brasília (13)’ (senti vontade de estudar em Brasília)</p> <p>6ª linha: ‘meu primeiro encontro <i>relativo a (5)</i> Brasília’ (meu primeiro encontro com Brasília)</p> <p>14ª linha: “ <i>Além de (5) admiração minha (9),</i>” (Além da minha admiração,)</p>
CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL	
8	<p>Inadequação vocabular ou <i>mistake</i></p> <p>4ª linha: ‘É uma <i>característica (8)</i> ao representar a cidade’ (É uma referência ao representar a cidade / é um ponto turístico...)</p> <p>7ª linha: ‘... várias <i>coisas (8)</i> para mim até agora’ (... várias novidades para mim até agora)</p> <p>15ª linha: “<i>nunca imaginei que tivesse tão (8) assim</i>” (nunca imaginei que tivesse tanta assim)</p> <p>18ª linha: “ <i>dedicar ao estudo desde (8) o próximo semestre...</i>” (dedicar ao estudo a partir do próximo semestre...)</p>
9	<p>Troca de palavra</p> <p>13ª linha: “...<i>diversas cidades como, tipo assim, (9) São Paulo,</i>” (...diversas cidades como, por exemplo, São Paulo,...)</p> <p>14ª linha: “ <i>me chamou atenção muito (9)</i>” (me chamou muita atenção)</p> <p>14ª linha: ‘<i>admiração minha (9)</i>’ (minha admiração)</p> <p>17ª linha: ‘<i>futuro meu (9)</i>’ (meu futuro)</p>

ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>7ª linha: 'Fevereiro (11)' (fevereiro)</p>
13	<p>Pontuação estranha ao pacto sintático-semântico do português brasileiro</p> <p>2ª linha: " Eram três cidades, (13) São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília." (Eram três cidades: São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília.)</p> <p>6ª: 'Brasilia (13)' (Brasília)</p> <p>7ª linha: " Desde que cheguei a Brasília (13) no fim de..." (Desde que cheguei a Brasília, no fim de...)</p> <p>8ª linha: 'é um bicho-de-sete-cabeças (13) mas é...' (é um bicho-de-sete-cabeças, mas é...)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
3	<p>Problemas de referência</p> <p>1ª Linha: "intercambistas que <i>enviariam (3)</i> no ano <i>que vem (3)</i> " (intercambistas que enviariam no próximo ano)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p> <p>3ª linha: "alto da <i>torre (6)</i>..." (alto da Torre de TV...)</p>

Comentários:

Em se tratando do propósito do texto, o estudante adequa a produção ao tema proposto, com parágrafos organizados e fluidez, descreve Brasília discursivamente, demonstrando o desejo de fazer parte da prática social brasileira, brasiliense, pois fez uma escolha planejada, assim como a cidade em que resolveu fazer o intercâmbio. É uma confluência da língua, identidade e a representação de Brasília.

Estabelece a pontuação e o pacto semântico-sintático perfeito. Utiliza-se de expressões adequadas da língua portuguesa na variedade brasileira e capta o sentido não-literal de termos, pois a expressão idiomática é uma estrutura complexa cujo significado é metafórico, entendido basicamente dentro de certas condições culturais. Segundo Marcuschi (2007), o significado não-literal só pode ser captado após o entendimento do literal, e o contexto teria função apenas no caso de alguma incompatibilidade. Dessa maneira, o estudante passa pelo literal, chega ao não-literal e constrói de forma adequada o contexto necessário para o uso das expressões e gírias. Trata-se, no caso em tela, de um texto claramente planejado, com proposição, argumentos e divertido de se ler, ainda mais sabendo que é de um estudante que busca um respaldo na escrita do português, procurando melhorar cada vez mais sua proficiência nessa modalidade de língua.

O aluno descreve Brasília discursivamente, demonstrando o desejo de fazer parte da prática social brasileira, brasiliense, pois fez uma escolha planejada, assim como foi planejada a escolha da cidade em que resolveu fazer o intercâmbio. Há uma escolha voluntária, convergindo língua, identidade e representação de Brasília. O texto é uma forma de cognição social, permitindo ao homem organizar o mundo, produzir e transmitir o saber, e, dessa forma, Koch (2003, p. 13) entende que língua e sujeito são indissociáveis, “pensar em um é pensar também no outro”. O sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é compreendida como representação do pensamento, representação mental do autor e cabe ao leitor/ouvinte captar a mensagem. O sujeito emissor é ativo, consciente, dono de sua vontade e de suas palavras, nesse caso, da sua escrita. A concepção se interliga com a ideologia liberal, em que o sujeito constrói sua história.

Nessa perspectiva, entendemos que na produção textual do estudante é evidenciada a posição do sujeito que utiliza a língua portuguesa demonstrando domínio das expressões e fazendo o pacto sintático-semântico das expressões com o sentido amplo do texto. Ao longo do texto, o estudante faz a pontuação e o pacto semântico sintático perfeito. Utiliza-se de expressões adequadas da língua portuguesa na variedade brasileira e capta o sentido não-literal, como nos trechos que seguem:

“A língua portuguesa é um bicho-de-sete-cabeças (13) mas é necessário (2) para sobreviver aqui no Brasil. ”

Ao comparar a língua portuguesa com ‘bicho-de-sete-cabeças’, expressão que remete à um dos doze trabalhos de Hércules, herói da mitologia grega, o estudante faz a relação entre o fato de aprender a língua portuguesa ser um grande desafio, um trabalho que demanda esforço, pois justifica a necessidade do idioma para a sobrevivência no Brasil. Há possibilidade de a concordância ter sido feita com ‘um bicho de sete cabeças’ e não com ‘a língua portuguesa’, o que possivelmente trata-se de uma interferência de interlíngua, já que o estudante pode não saber o gênero da palavra ‘bicho’ em português.

Na linha 7, a palavra “*Fevereiro (11)*” é entendida como provável influência da língua inglesa, língua que o estudante em questão também domina, em que os meses do ano são escritos com letra maiúscula. Justifica-se esse enquadramento pelo fato de o estudante, no texto, ter escrito com letra minúscula, riscado e colocado a letra maiúscula, como em uma hipercorreção.

O texto em análise apresenta, no nosso entendimento, claramente mais aspectos de interlíngua do que de letramento, o que é evidenciado na forma como o texto é construído e entendido, sem quebras sintáticas, sem maiores problemas de cunho estrutural.

Retomamos, dessa maneira, o letramento com a percepção crítica relacionada às próprias práticas, pois, segundo Street, (1995, p. 5), o letramento ideológico permite a compreensão das práticas socioculturais em seu contexto de produção. A escrita do estudante em questão apresenta-se engajada em práticas da cultura brasileira e não se configura apenas em uma replicação padronizada, já que o contexto de produção exige um ponto de vista, um posicionamento, que, por si só, já é ideológico.

Como foi dito anteriormente, há associações típicas de textos inseridos nas práticas sociais podem fazer parte de práticas de uma determinada cultura, e por isso, muitas vezes apenas saber se comunicar não é o bastante para solucionar todas as questões que o aprendiz precisa. Fato é que, ao partilhar das práticas sociais de uma comunidade, é que se consegue fazer as associações necessárias para compreender o grupo em questão, assim como suas práticas linguísticas e sociais. Por razões como essas Street (1995) defende o processo ideológico de letramento, por meio do qual é proposta uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os processos de leitura e de escrita estão relacionados ao conhecimento, às práticas sociais, identidade e contextos, sendo o sujeito sempre dependente desses. Para Street (1995), as práticas de letramento são situações observáveis que se constituem pelas práticas sociais. Em outras palavras, o texto passa a interagir com o sujeito e o contexto comunicativo, já que mesmo que o modelo ideológico envolva o autônomo, ele é mais extenso, pois as práticas de letramento são determinadas por situações sócio-históricas, com definição de data e local onde ocorrem.

3.5.3. Segundo grupo – produção textual de falantes de espanhol

Estudante 3 – nacionalidade equatoriana – feminino

Produção 1

Texto motivador: O que é intercâmbio universitário?

Comando: texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio

Produção da aluna:

Eu estou fazendo um **Mestrado (6)** na área de Agronomia atualmente **(2) (5)** estou três meses em Brasília,**(5)** os primeiros **dias (11)** para mim **fou (4)** muito **difícil (1)**, pelo idioma **(5)** a saudade da **família (11)** e **todo (11)** muito diferente.

Ao (1) começo eu morava com **uma (1)** amigo e sua **família (11)**, **muito boas pessoas (2.1)** que **(3)** ensinaram a pegar o ônibus e **(4)** os lugares que eu precisava, **(5) (1)** a entender melhor a **língua (11)**.

Atualmente estou **compreendendo (11)** melhor a **língua (11)** e **(1)** eu posso **comunicarme (11)** melhor com as pessoas **(1)** entender **aos (5)** professores.

Gosto muito da diversidade que tem a Universidade **(5) (6)** **as pessoas a maioria são (2.1)** muito **amable (11) (5)** a comida é gostosa **(5)** **mais (1)** é muito diferente **(5)** na minha cidade faz **e (4)** muito frio e a maioria da comida tem caldos, batata, **(1)** milho. **muito (6)** diferente **(5)**

Eu gosto muito de tudo o que estou aprendendo e é uma experiência que me ajuda a melhorar como pessoa.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
3	Colocação indevida ou ausência de pronome 3ª linha: “que (3) ensinaram a pegar o ônibus” (que me ensinaram a pegar o ônibus)
4	Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)

	<p>1ª e 2ª linhas: “<i>para mim fou (4) muito...</i>” (para mim foram muito...)</p> <p>3ª e 4ª linhas: “<i>a pegar o ônibus e (4) os lugares que eu precisava</i>” (a pegar o ônibus e ir aos lugares que eu precisava)</p> <p>8ª linha: “<i>faz e (4) muito</i>” (faz muito frio)</p>
5	<p>Ausência ou uso inadequado de conectivo (conjunção, preposição, contração etc.)</p> <p>5ª linha: “<i>entender aos (5) professores</i>” (entender os professores)</p>
ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>1ª linha: “<i>días (11)</i>” (dias)</p> <p>2ª linha: “<i>familia (11)</i>” (família)</p> <p>2ª linha: “<i>e todo (11) muito diferente</i>” (e tudo muito diferente)</p> <p>3ª linha: “<i>familia (11)</i>” (família)</p> <p>4ª linha: “<i>lingua (11)</i>” (língua)</p> <p>5ª linha: “<i>comprendendo (11)</i>” (compreendendo)</p> <p>5ª linha: “<i>lingua (11)</i>” (língua)</p> <p>5ª linha: “<i>comunicarme (11)</i>” (comunicar-me)</p> <p>7ª linha: “<i>amable (11)</i>” (amável)</p>

Quadro 2**LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA**

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA

1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>1ª e 2ª linhas: “os primeiros dias (11) para mim fou (4) muito difícil (1).” (os primeiros dias para mim foram muito difíceis)</p> <p>3ª linha: “Ao (1) começo” (No começo)</p> <p>3ª linha: “<i>eu morava com uma amigo (1)</i>” (eu morava com uma amiga)</p> <p>4ª linha: “...que eu precisava (5) (1) a entender melhor” (... que eu precisava e a entender melhor)</p> <p>5ª e 6ª linhas: “<i>Atualmente estou compreendendo (11) melhor a língua (11) e (1) eu posso comunicarme (11) melhor com as pessoas (1) entender aos (5) professores.</i>” (Atualmente estou compreendendo melhor a língua, eu posso me comunicar melhor com as pessoas e entender os professores)</p> <p>5ª e 6ª linhas: “<i>Atualmente estou compreendendo (11) melhor a língua (11) e (1) eu posso comunicarme (11) melhor com as pessoas (1) entender aos (5) professores.</i>” (Atualmente estou compreendendo melhor a língua, eu posso me comunicar melhor com as pessoas e entender os professores)</p> <p>7ª e 8ª linhas: “<i>a comida é gostosa, mais (1) é muito diferente</i>” (a comida é gostosa, mas é muito diferente)</p> <p>8ª linha: “<i>tem caldos, batata, (1) milho.</i>” (tem caldos, batata e milho.)</p>
2	<p>Quebra de coerência:</p> <p style="text-align: center;">2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)</p> <p>3ª linha: “<i>muito boas pessoas (2.1)</i>” (pessoas muito boas)</p> <p>7ª linha: “<i>as pessoas a maioria são (2.1)</i>” (a maioria das pessoas são)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>2ª linha: “<i>...pelo idioma (5) a saudade da familia (11) e todo (11) muito diferente.</i>” (... pelo idioma, a saudade da família...)</p>

	<p>4ª linha: “...que eu precisava, (5) (1) a entender...” (...que eu precisava e a entender...)</p> <p>7ª linha: “Gosto muito da diversidade que tem a Universidade (5)” (Gosto muito da diversidade que tem a Universidade.)</p> <p>7ª linha: “muito amable (11) (5) a comida é gostosa...” (muito amáveis, a comida é gostosa...)</p> <p>8ª linha: “...muito diferente (5) na minha cidade faz...” (... muito diferente, na minha cidade faz... / ...muito diferente: na minha cidade faz...)</p> <p>9ª linha: “muito (6) diferente (5)” (Muito diferente.)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p> <p>1ª linha: “Mestrado (6)” (mestrado)</p> <p>7ª linha: “(6) as pessoas a maioria são (2.1) muito...” (Faltou letra maiúscula, pois deveria iniciar nova frase)</p> <p>8ª linha: muito (6) diferente (Muito diferente.)</p>

Comentários:

Em sua produção textual, a estudante não atentou para a forma do texto, que não se encontra distribuído em parágrafos, mas, sim, em frases soltas que poderiam estar adequadamente relacionadas. Trata-se de um texto intermediário, pois está equilibrado entre problemas de interlíngua e de letramento. A proximidade da língua espanhola com a portuguesa faz com que a estudante, muitas vezes, escreva palavras ou terminações em espanhol, o que geralmente é esperado nesse momento de aprendizado. Esse é um aspecto que precisa ser notado por professores de LA, para prepararem exercícios com foco na semelhança e na distância entre as duas línguas, já que, uma vez fossilizados, fica mais difícil corrigir os erros.

Alguns períodos apresentam problemas por causa da falta de pontuação e de erros de concordância, por exemplo:

“Gosto muito da diversidade que tem a Universidade (5) (6) as pessoas a maioria são (2.1) muito amable (9) ., a comida é gostosa, mais (1) é muito diferente (5) na minha cidade faz e (4) muito frio e a maioria da comida tem caldos, batata, (1) milho. (6) muito diferente (5)”

Não há, nesse caso, uma progressão lógica, pois o fragmento associa-se mais à fala do que a escrita. Alguns períodos não apresentam subordinação das orações, deixando o texto fragmentado. Além disso, a pontuação que não está adequada, pois apresenta falta ou excesso de vírgulas, ponto-final e reticências, que funcionam da mesma maneira em português. No que tange ao conteúdo, a estudante fala da universidade, das pessoas, da comida, do clima e volta a falar da comida, demonstrando uma certa falta de planejamento da escrita. Outro fator intrigante é o fato de as palavras no início das frases terem letra maiúscula, tendo em vista que na língua espanhola esse uso é igual à língua portuguesa. Apesar da falta de progressão lógica entre as partes do texto, a estudante se posiciona em alguns trechos em há a autoria de um relato pessoal.

A justificativa, na linha 3, para “*eu morava com uma amigo (1)*” ser problema de letramento se dá pelo fato de igual estrutura no espanhol e no português. Consideramos como erro de concordância, já que não poderia ser um erro de artigo indefinido, tendo em vista que a marcação do gênero gramatical vem antes do substantivo, ou seja, a autora quis dizer: “eu morava com uma amiga”, gênero feminino.

Os erros de interlíngua são justificáveis pela proximidade entre a L1 e a língua-alvo. Trata-se de um texto curto com muitas interferências, possivelmente porque estudantes de L1 próxima ao português precisam policiar-se ainda mais para diferenciar as línguas. Os erros de letramento são entendidos como influência de uma base não muito sólida do letramento na língua espanhola, sua primeira língua, como podemos ver no excerto:

“Eu estou fazendo um Mestrado (6) na área de Agronomia. atualmente (2.1) estou três meses em Brasília,(5) os primeiros dias (11) para mim foi (4) muito difícil (1), pelo idioma (13) a saudade da família (11) e todo (11) muito diferente.”

Além dos outros problemas já mencionados, os problemas relacionados a aspectos de letramento de número (2.1), nas linhas 3 e 7, fazem referência à quebra sintática do período, pois a construção está equivocada, não configurando, portanto, uma sentença plausível em língua portuguesa. Em relação ao acento de algumas palavras, é possível perceber o fenômeno da interlíngua, já que algumas palavras do espanhol e do português, apesar de terem a mesma grafia, possuem acentos diferentes.

Estudante 4 – nacionalidade colombiana – feminino

Produção 1

Texto motivador: O que é intercâmbio universitário?

Comando: texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio

Produção da aluna:

*Minha decisão de viajar ao Brasil foi por motivos **academicos (12)**, eu desejava fazer uma **maestria (10)** em outro país, porque com **iso (11)** posso aprender outro idioma, conhecer outra cultura, novos lugares e outras pessoas.*

*Minha experiência **(5)** até agora **(5)** **hà (11)** sido muito boa, porque eu tenho sido capaz de aprender muitas **cosas (11)**, a **Comida (6)** é muito diferente **(5)** mas eu **gusto (11)** das frutas como a melancia e mamão. **o (6)** clima é muito quente e eu não **gusto (11)**, muito do calor, mas com o tempo poderia **acostumbrarme (11)**.*

A universidade é muito grande e eu *gusto* (11) muito *de ela* (1), *têm* (5) muitos professores *bom* (1) e meus colegas são muito *amigável* (1) e eles me ajudaram muito com o idioma e as aulas.

Eu estou muito feliz com minha *expência* (4) no Brasil e eu gostaria de ficar muito tempo.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>6ª linha: “<i>De ela</i> (1)” (dela)</p>
CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-LEXICAL	
10	<p>Palavra não pertencente ao léxico (neologismo)</p> <p>1ª linha: “<i>eu desejava fazer uma maestria</i> (10) <i>em outro país</i>”</p>
ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>1ª linha: “<i>iso</i> (11)” (isso)</p> <p>3ª linha: “<i>hà</i> (11) <i>sido</i>” (tem sido)</p>

	<p>3ª linha: “<i>cosas (11)</i>” (coisas)</p> <p>4ª linha: “<i>gusto (11)</i>” (gosto)</p> <p>4ª linha: “<i>gusto (11)</i>” (gosto)</p> <p>5ª linha: “<i>acostumbrarme (11)</i>” (acostumar-me)</p> <p>6ª linha: “<i>gusto (11)</i>” (gosto)</p>
12	<p>Ausência do grafema</p> <p>1ª linha: “<i>academicos (12)</i>” (acadêmicos)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>6ª linha: “<i>professores bom (1)</i>” (professores bons)</p> <p>6ª linha: “<i>meus colegas são muito amigável (1)</i>” (amigáveis)</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>8ª linha: “<i>expência (4)</i>” (experiência)</p>

5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>3ª linha: “<i>Minha experiência (5) até agora (5)...</i>” (Minha experiência, até agora, ...)</p> <p>3ª linha: “<i>Minha experiência (5) até agora (5)...</i>” (Minha experiência, até agora, ...)</p> <p>4ª linha: “<i>diferente (5) mas eu...</i>” (diferente, mas eu...)</p> <p>6ª linha: “<i>têm (5)</i>” (tem/há)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p> <p>3ª linha: “<i>a Comida (6) é muito...</i>” (a comida é muito...)</p> <p>4ª linha: “<i>o (6) clima é muito quente...</i>” (O clima é muito quente...)</p>

Comentários:

A produção em questão apresenta mais interferências de interlíngua do que problemas de letramento na escrita, haja vista que a maior parte das interferências apontadas como sendo de interlíngua não comprometem o entendimento do texto: são problemas pontuais. Já no quesito letramento na escrita, a estudante demonstra habilidade nessa modalidade e fluidez na apresentação das ideias. A produção não é extensa, é objetiva e clara, cumprindo o papel de comentar ‘o intercâmbio no Brasil’.

Como a primeira língua da estudante é o espanhol, algumas interferências nas estruturas que são semelhantes nas duas línguas, ou entendidas como a tentativa de acerto, como a terminação de alguns verbos e palavras que são grafadas da mesma maneira nas duas línguas foram consideradas como interlíngua. Os problemas de cunho textual que deveriam ser compartilhados nas duas línguas, a fluidez do texto, pontuação, concordância

nominal e verbal, por exemplo, foram entendidos como sendo problemas de letramento em primeira língua, tendo em vista que esses se fazem da mesma maneira nas duas línguas. Por outro lado, é difícil, nesse caso, comentar em relação ao aspecto gradativo do texto, pois este foi feito em praticamente um parágrafo, muito curto para desenvolver um texto argumentativo, como foi pedido. O texto está equilibrado entre interferências de letramento e de interlíngua, que não acarretam prejuízo quanto ao seu significado. A estudante se posiciona discursivamente na produção textual.

Na linha 6, “*têm (5) muitos professores*” foi entendido como problema de letramento, uma possível hipercorreção em relação ao acento, pois o autor não se atentou para o sujeito da oração, mas é importante ter consciência sobre o uso do verbo “ter” pelo “haver”, embora já venha sendo corriqueiro em algumas produções escritas, pode ser, no caso em tela, considerado uma interferência da fala na escrita, o que precisa ser esclarecido ao aprendiz, principalmente quando se tratar de textos mais formais.

Estudante 5 – nacionalidade mexicana – feminino

Produção 1

Texto motivador: O Google

Comando: escrever um texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora

Texto do aluno:

Texto Argumentativo – Influência dos Avanços Tecnológicos na vida das pessoas

as (6) questões abordadas desste (4) texto é (1) sobre os avanços de a (1) tecnologia (5) suas vantagem (1) e desvantagem (1).

A partir da era da Televisão (6) as pessoas mudan (11) alguns costumbres (11) em sua vida.

as (6) pessoas iniciaron (11) com a T.V. como um meio de passatempo e foi (1) desenvolvendo y (11) criar (1) outras (2) costumbres (11) na sociedade. Ou bem como um meio no qual as pessoas mudaban (11) por outra. (2.1)

Asim (11), mismo (11), a era digital (1) também a era digitas (1) também causou uma mudança (2.2) anteriormente foi utilizado para fins de intercâmbios de línguas e relacionar-se com pessoas e costumbres (11) de diferentes costumbres (11) (2.1). onte (11)(6) a letura (11) era muito común (11) e melhorou a fala do individuo (11).

Hoje em día (11) isso mudou (5) pois existem muitos textos informales (11) que não (4) feitan (1) correctamente (11) a escritura e as pessoas crian (11) novos hábitos e costumes como a elaboração de textos que não respeitan (11) as reglas (11) da escrita.

a (6) tecnologia e (4) bom (1) porque permite-nos o intercambio (11) de costumes diferentes e enriquecer nossa vida por meio de certas escrituras, mas hoje as pessoas usam incorrectamente (11).

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos etc., contração) 1ª linha: “os avanços de a (1) tecnologia” (os avanços da tecnologia)
2	Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa 3ª linha: “outras (3) costumbres” (outros costumes)

4	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p> <p>8ª linha: “...que não (4) feitan (1) correctamente (11)...” (... que não são feitos corretamente)</p> <p>10ª linha: “...tecnologia e (4) bom” (...tecnologia é boa)</p>
<p>ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO</p>	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>2ª linha: “<i>mudan (11)</i>” (mudaram)</p> <p>2ª linha: “<i>costumbres (11)</i>” (costumes)</p> <p>3ª linha: “<i>iniciaron (11)</i>” (iniciaram)</p> <p>3ª linha: “<i>y (11)</i>” (e)</p> <p>3ª “<i>outras (2) costumbres (11)</i>” (outros costumes) * em espanhol, <i>costumbre</i> é uma palavra no masculino</p> <p>4ª linha: “<i>mudaban (11)</i>” (mudavam)</p> <p>5ª linha: “<i>Assim (11)</i>” (assim)</p> <p>5ª linha: “<i>mismo (11)</i>” (mesmo)</p> <p>6ª linha: “<i>costumbres (11)</i>” (costumes)</p> <p>6ª linha: “<i>costumbres (11)</i>” (costumes)</p> <p>6ª linha: “<i>onte (11)</i>” (antes)</p> <p>6ª linha: “<i>letura (11)</i>” (leitura)</p> <p>6ª linha: “<i>común (11)</i>” (comum)</p> <p>7ª linha: “<i>individuo (11)</i>” (indivíduo)</p>

8ª linha: “ <i>día (11)</i> ” (dia)
8ª linha: “ <i>informales (11)</i> ” (informais)
8ª linha: “ <i>correctamente (11)</i> ” (corretamente)
8ª linha: “ <i>crian (11)</i> ” (criam)
9ª linha: “ <i>respeitan (11)</i> ” (respeitam)
9ª linha: “ <i>reglas (11)</i> ” (regras)
10ª linha: “ <i>intercambio (11)</i> ” (intercâmbio)
11ª linha: “ <i>incorrectamente (11)</i> ” (incorretamente)

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>1ª linha: “<i>as questões abordadas desste (4) texto é (1) sobre os avanços</i>” (as questões abordadas deste texto são sobre os avanços)</p> <p>1ª linha: “<i>suas vantagem (1)</i>” (suas vantagens)</p> <p>1ª linha: “<i>desvantagem (1)</i>” (desvantagens)</p> <p>3ª linha: “<i>foi (1)</i>” (foram)</p> <p>3ª linha: “<i>criar (1)</i>” (criaram)</p>

	<p>5ª linha: “a era digitas (1) também a era...” (a era digital e também a era...)</p> <p>5ª linha: “ também a era digitas (1) também a era...” (era digital também causou...)</p> <p>8ª linha: “...que não (4) feitan (1) correctamente (11)...” (... que não são feitos corretamente)</p> <p>10ª linha: “...tecnologia e (4) bom (1)...” (...tecnologia é boa...)</p>
2	<p>Quebra de coerência:</p> <p>2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)</p> <p>3ª e 4ª linhas: “as (6) pessoas iniciaron (11) com a T.V. como um meio de passatempo e foi (1) desenvolvendo y (11) criar (1) outras (2) costumbres (11) na sociedade. <u>Ou bem como um meio no qual as pessoas mudaban (11) por outra. (2.1)</u>”</p> <p>6ª linha: “relacionar-se com pessoas e costumbres (11) de diferentes costumbres (11) (2.1).” (relacionar-se com pessoas e costumes diferentes.)</p> <p>2.2 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto</p> <p>5ª linha: “causou uma mudança (2.2) anteriormente foi utilizado”</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>1ª linha: “desste (4)” (deste)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>1ª linha: “...tecnologia (5) suas vantagem...” (...tecnologia, suas vantagens...)</p> <p>8ª linha: “isso mudou (5) pois existem” (isso mudou, pois existem...)</p>

6	<p>Grafia inadequada</p> <p>1ª linha: “<i>as (6) questões abordadas...</i>” (As questões abordadas...)</p> <p>2ª linha: “<i>Televisão (6)</i>” (televisão)</p> <p>3ª linha: “<i>as (6) pessoas</i>” (As pessoas)</p> <p>6ª linha: “<i>ontem (11)(6)</i>” (Antes)</p> <p>10ª linha: “<i>a (6) tecnologia</i>” (A tecnologia)</p>
----------	--

Comentários:

A produção textual em análise apresenta, de forma geral, uma gama de interferências nas poucas linhas em que foi produzida. Percebe-se predominantemente aspectos configurados como problemas de letramento na escrita, embora se registrem também aspectos de interlíngua, pois há transferência de termos do espanhol em diversas passagens, como apresentaremos posteriormente.

A produção, em sua totalidade, apresenta aspectos de paragrafação inadequada: as informações são fragmentadas em estruturas curtas e mal formuladas, interferindo em coesão textual problemática, porque ‘quebra’ a fluência da leitura e da compreensão do sentido do texto como um todo. Esse, no nosso entendimento, constitui o exemplo mais significativo da falta de familiaridade com a escrita. É evidente a falta de continuidade de ideias em uma mesma paragrafação.

Observam-se também letras minúsculas em estruturas iniciais do texto, inclusive em seu próprio início. Inicia-se, na linha 3, o que deveria ser um parágrafo, e, no entanto, além da falta de paragrafação, o seguinte período não é passível de entendimento, por ambos os tipos de interferências somados.

“as (6) pessoas iniciaron (11) com a T.V. como um meio de passatempo e foi (1) desenvolvendo y (11) criar (1) outras (2) costumbres (11) na sociedade. Ou bem como um meio no qual as pessoas mudaban (11) por outra.”

E, pelos motivos expostos, foi considerado como problemas de letramento (2.1), ou seja, quebra sintática, ocasionando falta de coesão e coerência, pontos necessários para a construção clara de um texto.

Não há, no texto, palavras novas substitutas para referência anafórica que, segundo (Koch, 2004, p. 224), “ são formas nominais referenciais anafóricas são os grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no co-texto ou detectáveis a partir de outros elementos nele presentes”, sendo assim, são determinadas sentenças que dependem da existência de outras. A exemplo disso tem-se “as pessoas”, nas linhas 3 e 4:

“as (6) pessoas iniciaron (11) com a T.V. como um meio de passatempo e foi (1) desenvolvendo y (11) criar (1) outras (2) costumbres (11) na sociedade. Ou bem como um meio no qual as pessoas mudaban (11) por outra. (2.1)”

Não obstante, na linha 5, há repetição de sujeito que pode tanto constituir um problema sintático no português, como pode ser um caso de *mistake* (Corder, 1981) e, portanto, constitui um pequeno desvio, mas que compromete a estrutura sintática.

A palavra “costumbre / costume” é repetida várias vezes ao longo do texto, sendo que, nas cinco primeiras vezes, é utilizado “costumbre” do espanhol, e nas duas últimas vezes, “costume” do português. Uma situação curiosa, que nos leva a refletir sobre os níveis de interlíngua desse estudante, além de atentar para o fato de que o mesmo provavelmente esqueceu de revisar o texto antes de entregar, ou não percebeu os dois usos distintos. Particularmente no que se refere aos aspectos de interlíngua, como é de se esperar de um falante de espanhol, a presença do vernáculo daquela língua pode ser entendida como o não-domínio do aprendiz das palavras do português, transferindo as de sua língua na tentativa de se fazer entender. Palavras como: “crian” e “respeitan” são exemplos dessa transferência de interlíngua (9), pois são as formas verbais da língua espanhola.

Do ponto de vista estrutural, o texto não foi adequado no que diz respeito aos parágrafos; há frases soltas onde deveria constituir parágrafos, frases iniciadas com letra minúscula, além da falta de organização do texto. Essas observações estruturais conduzem à ideia de que o aprendiz apresenta muitos problemas de letramento da escrita: o seu texto parece uma paráfrase muito mal construída do texto-motivador.

O número de interferências por interlíngua (espanhol-português) possivelmente indica que o estudante ainda conseguiu sair do estágio da interlíngua ou fossilizou alguns termos, em razão de as duas línguas em tela apresentarem semelhanças em sua construção.

Estudante 4 – nacionalidade colombiana – feminino

Produção 2

Texto motivador: O Google

Comando: escrever um texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora

Produção da aluna:

*Na **actualidade** (11) (5) existem diferentes tecnologias pra facilitar nossa vida e torná-la mais **práctica** (11). Como por exemplo (5) o sistema de posicionamento global, popularmente conhecido por GPS, é um sistema de navegação por **satelite** (4) e sua aplicação é na aviação geral e comercial, também em carros e smartphones. É utilizado por pessoas, (5) que querem saber sua posição na cidade, para viajar, encontrar o **camino** (11) para um determinado local, saber a velocidade e a direção do seu deslocamento. Por este motivo (5) eu penso que o GPS é uma ferramenta **importunte** (4) para melhoria de nossas vidas e **fazer mais fácil** (2.2) **um** (11) **viage** (11) ou circulação dentro da cidade ou **ajudar-no** (4) **cuando** (11) estamos perdidos e encontrar o nosso destino.*

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>1ª linha: “<i>actualidade (11)</i>” (atualidade)</p> <p>1ª linha: “<i>práctica (11)</i>” (prática)</p> <p>3ª linha: “<i>camino (11)</i>” (caminho)</p> <p>5ª linha: “<i>um (11) viage (11)</i>” (uma viagem)</p> <p>5ª linha: “<i>um (11) viage (11)</i>” (uma viagem)</p> <p>5ª linha: “<i>cuando (11)</i>” (quando)</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
2	<p>2.1 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto</p> <p>5ª linha: “<i>fazer mais fácil (2.2) um (11) viagem...</i>” (fazer uma viagem mais facilmente)</p>

4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>2ª linha: “<i>satélite (4)</i>” (satélite)¹¹</p> <p>4ª linha: “<i>importunte (4)</i>” (importante)¹²</p> <p>5ª linha: “<i>ajudar-no (4)</i>” (ajudar-nos)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>1ª linha: “<i>Na actualidade (11) (5) existem diferentes tecnologias...</i>” (Na atualidade, existem diferentes tecnologias)</p> <p>1ª linha: “<i>Como por exemplo (5) o sistema</i>” (Como por exemplo, o sistema)</p> <p>3ª linha: “<i>É utilizado por pessoas, (5) que querem saber...</i>” (É utilizado por pessoas que querem saber...)</p> <p>4ª linha: “<i>Por este motivo (5) eu penso que o GPS...</i>” (Por esse motivo, eu penso que o GPS...)</p>

Comentários:

¹¹ Se for uma questão de esquecimento, não pode ser considerado como problema de letramento. Só será considerado, sob a hipótese de a candidata não saber a escrita, uma vez que, a palavra é grafada da mesma forma nas duas línguas.

¹² Se for uma questão de troca, não pode ser considerado como problema de letramento. Só será considerado, sob a hipótese de a candidata não saber a escrita, uma vez que, a palavra é grafada da mesma forma nas duas línguas.

A produção textual é curta, estruturada em apenas um parágrafo e apresenta-se equilibrada entre aspectos de interlíngua e de letramento. É possível observar uma sutil inserção do sujeito no texto, com traços de autoria. Do ponto de vista da textualidade, o texto apresenta progressão de ideias (temática), com adequadas articulações, o que confere uma leitura fluida e uma compreensão de sentido da mensagem que o autor quis informar. Assim sendo, não há pontos fulcrais de falta de letramento escrito: o que se registram são aspectos pontuais como a falta de vírgula em (5), a ortografia em (4) e a construção sintático-semântica (2.2).

Já a falta de pontuação no texto foi identificada como problema de letramento escrito, pois não há demonstração de que se tenha familiaridade com os pactos sintáticos da produção escrita. Falamos disso, por se tratar de aprendiz de L1 espanhola, língua cuja escrita se assemelha ao português, com a ressalva somente da interrogação que inicia e finaliza as estruturas interrogativas e de falsos cognatos. A vírgula empregada na linha 3 é indevida, em razão de a oração ser restritiva e não explicativa, tratando-se então, de problema de letramento na L1 que se reflete na escrita da LA. Como o espanhol e o português possuem semelhanças, inclusive na pontuação, se o estudante soubesse pontuar corretamente o texto em sua L1, parece plausível afirmar que também o faria na LA, nesse caso específico de proximidade e semelhança.

Já com relação aos aspectos de interlíngua, algumas palavras foram encontradas com a escrita influenciada pela L1, como por exemplo:

“actualidade (9); práctica (9); camino (9)”

Grannier (1998, p.2) associa a proficiência de aquisição do português com a possibilidade de transferência de unidades significativas da L1 do aprendiz. Segundo a autora, sabe-se que a L1 é o aspecto mais incidente na transferência para uma nova língua, com poucas exceções. Silva (2002, p. 1) nota que estudos têm demonstrado que certos níveis linguísticos influenciam mais do que outros no ensino e na aprendizagem de uma LA. É observado em seus estudos que graus de facilidade ou dificuldade de aprendizagem do Português de *background* linguístico espanhol estão associados, à proximidade do léxico, que é transferido, em decorrência dos inúmeros cognatos entre ambas, bem como dos falsos cognatos. Silva acredita que “a proximidade genética de ambas não diminui a dificuldade na aquisição-aprendizagem do Espanhol se comparado ao Italiano, ao

Francês ou ao Inglês, pois deve-se considerar os diversos elementos que se combinam e se opõem na aparente semelhança estrutural desses dois sistemas linguísticos.” (Silva, 2002, p. 1). Corroboramos com a autora e assim justificamos parcialmente com a análise feita:

A palavra “actualidade” é considerada aspecto de interlíngua, pois é semelhante à estrutura do português e similar à do espanhol, com transferência direta. Do mesmo modo, ocorre com “práctica” e “camino”. Essas palavras foram assim grafadas pela proximidade entre as línguas e certamente passam pelo caminho entre a L1, a interlíngua e a LA. Isso porque, no caso em análise, elas apresentam o mesmo sentido nas duas línguas, concorrendo ainda mais para identifica-las como interlinguagem.

Na 5ª linha, é observado um aspecto interlinguístico que ajuda a entender a interferência: “*um (II) viage (II)*”, pois no espanhol, “viagem” é uma palavra de gênero masculino, o que explica a colocação do artigo indefinido, que apesar de estar com a grafia correta, sugere que o autor desse texto provavelmente não sabia que, no português, a palavra “viagem” é do gênero feminino. São muitas as palavras com o mesmo significado, porém com a ortografia e gênero diferente entre o português e o espanhol.

Enfim, o texto apresenta poucas interferências que estão equilibradas entre interlíngua e letramento. Não há como mensurar a questão da progressão textual, pois o texto é puramente informativo, não expõe opinião, nem argumento, sendo assim, não está adequado à proposta do gênero textual pedido, além de ser um texto curto.

3.5.4. Terceiro grupo – produção textual de português de países da CPLP

Estudante 4 – nacionalidade guineense – masculino

Produção 1

Texto motivador: O que é intercâmbio universitário?

Comando: texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio

Produção do aluno:

*Eu sempre sonhei **de (1)** estudar no Brasil **(5)** só que nunca tive a oportunidade porque sempre custou muito dinheiro. Em 2007 **(5)** quando descobri sobre o programa por causa de um primo que veio também para o Brasil **(5)** Resolve **(1)** junta **(1)** todos **(1)** as minhas **(1)** documentação **(1)** para a Candidatura **(6)** e Concorrer **(6)** para **(1)** a bolça **(4)** e consegue **(4)** ser aprovado.*

*O que me chamou a atenção é a forma **da (1)** construções das casas **(1)** como que **sao (5)** devidos **(11)** as lotes **(1)** etc...*

*Vou ficar aqui no Brasil até terminar o meu curso que é **da (1)** cinco anos. A **(1)** Comidas **(6)** sao **(5)** muitos **(1)** diferente **(1)** com da que **(1)** do Brasil, no primeiro momento **cente (4)** muita dificuldade para **se (1)** alimentar. A minha rotina é muito simples **(5)** todos **(1)** dia **(1)** tenho que **esta (4)** na unb. para aulas das 8:00 **a (1)** 22:30 da noite.*

*O desporto que **ay (11)** me **(1)** pratico é **(1)** futol **(11)** do **(5)** campo, todo final de semana **jocanato (11)** com os amigos.*

***(1)** Clima do meu país com **(1)** de Brasília são **aparecidos (4)**, não tem nada de **diferença (1)**.*

As *cultura* (1) *sao* (5) *um pouco aparecidas* (4). *Agente* (4) *tem acultura* (4) *mais acolhedora do que o Brasil, ques* (4) *os povos são totalmente fechados.*

Quadro 1

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>5ª linha: “...<i>pratico é (1) futol (11) do (5) campo</i>” (...pratico é o futebol de campo)</p>
ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO	
11	<p>Palavras grafadas por interferência da grafia da primeira língua</p> <p>4ª linha: “<i>devidos (11)</i>” (divididos)</p> <p>8ª linha: “<i>desporto que ay (11)</i>” (o esporte ao qual)</p> <p>8ª linha: “<i>futol (11)</i>” (futebol)</p> <p>8ª linha: “<i>jocanato (11)</i>” (jogo / campeonato)</p>

(Fernandes, 2015)

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>1ª linha: “<i>Eu sempre sonhei de (1) estudar no Brasil</i>” (Eu sempre sonhei em estudar no Brasil)</p> <p>2ª linha: “<i>Resolve (1) junta (1) todos as minhas documentação</i>” (juntar)</p> <p>2ª linha: “<i>Resolve (1) junta (1) todos as minhas documentação</i>” (juntar)</p> <p>2ª linha: “<i>Resolvi junta (1) todos (1) as minhas documentação</i>” (resolvi juntar todas as minhas documentações)</p> <p>2ª linha: “<i>Resolvi junta (1) todos (1) as minhas (1) documentação (1)</i>” (Resolvi juntar todas as minhas documentações)</p> <p>2ª linha: “<i>Resolvi junta (1) todos (1) as minhas documentação (1)</i>” (Resolvi juntar todas as minhas documentações)</p> <p>3ª linha: “<i>concorrer para (1) a bolça</i>” (concorrer à bolsa)</p> <p>4ª linha: “<i>a forma da (1) construções</i>” (a forma das construções)</p> <p>4ª linha: “<i>...construções das casas (1) como são...</i>” (...construções das casas e como são...)</p> <p>4ª linha: “<i>as (1) lotes</i>” (os lotes)</p> <p>5ª linha: “<i>meu curso que é da (1) cinco anos</i>” (meu curso que é de cinco anos)</p>

	<p>5ª linha: “A (1) Comidas (6)” (As comidas)</p> <p>5ª linha: “<i>sao (4) muitos (1) diferente (1)</i>” (são muito diferentes)</p> <p>5ª linha: “ <i>muitos (1) diferente (1)</i>” (muito diferentes)</p> <p>5ª e 6ª linhas: “<i>muitos (1) diferente (1) com da que (1) do Brasil</i>” (muito diferentes das do Brasil)</p> <p>6ª linha: “<i>dificuldade para se (1) alimentar</i>” (dificuldade para me alimentar)</p> <p>6ª linha: “ <i>A minha rotina é muito simples (5) todos (1) dia (1) eu tenho...</i>” (A minha rotina é muito simples: todos os dias eu tenho...)</p> <p>6ª linha: “ <i>todos (1) dia (1) eu tenho...</i>” (todos os dias que eu tenho...)</p> <p>7ª linha: “<i>das 8:00 a (1) 22:30 da noite.</i>” (das 8:00 às 22:30 da noite)</p> <p>8ª linha: “<i>me (1)</i>” (eu)</p> <p>9ª linha: “ <i>(1) Clima do meu país...</i>” (O clima do meu país...)</p> <p>9ª linha: “<i>Clima do meu país com (1) de Brasília são...</i>” (O clima do meu país com o de Brasília são...)</p> <p>9ª linha: “<i>não tem nada de diferenças (1)</i>” (não tem nada de diferença / não tem nenhuma diferença)</p> <p>10ª linha: “As cultura (1)” (as culturas)</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>5ª linha: “<i>a bolça (4)</i>” (a bolsa)</p> <p>5ª linha: “<i>...e consegue (4)</i>” (...e conseguir)</p> <p>6ª linha: “<i>cente (4)</i>” (sente)</p> <p>7ª linha: “<i>...que esta (4) na unb</i>” (...que estar na unb)</p> <p>9ª linhas: “<i>aparecidas (4)</i>” (parecidos)</p> <p>10ª linhas: “<i>aparecidos (4)</i>” (parecidos)</p>

	<p>10ª linha: “<i>Agente (4)</i>” (a gente)</p> <p>10ª linha: “<i>acultura (4)</i>” (a cultura)</p> <p>10ª linha: “<i>ques</i>” (que)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>1ª linha: “<i>Eu sempre sonhei de (1) estudar no Brasil (5) só que nunca tive a oportunidade porque sempre custou muito dinheiro.</i>” (Eu sempre sonhei em estudar no Brasil, só que nunca tive a oportunidade porque sempre custou muito dinheiro.)</p> <p>2ª linha: “<i>Em 2007 (5) quando descobri sobre...</i>” (Em 2007, quando descobri sobre...)</p> <p>4ª linha: “<i>sao (4)</i>” (são)</p> <p>5ª linha: “<i>sao (4)</i>” (são)</p> <p>6ª linha: “<i>A minha rotina é muito simples (5) todos dia (1) eu tenho...</i>” (A minha rotina é muito simples: todos os dias eu tenho...)</p> <p>10ª linha: “<i>sao (4)</i>” (são)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p> <p>3ª linha: “<i>Candidatura (6)</i>” (candidatura)</p> <p>3ª linha: “<i>Concorrer (6)</i>” (concorrer)</p> <p>5ª linha: “<i>Comidas (6)</i>” (comidas)</p>

(Fernandes, 2015)

Comentários:

Observa-se flagrantemente que a preponderância de problemas de letramento na escrita do aprendiz está voltada para a ortografia. Isso porque há fluência na expressão das ideias expostas na mensagem, bem como na progressão temática, concorrendo para uma tessitura textual com sentido estabelecido (Koch, 2015, p. 83-98), apesar de estruturas únicas que formam parágrafo, como nas linhas 4, 8, 9 e 10.

Já os aspectos linguísticos que podem ser classificados como interlíngua constituem quantidade mínima: apenas dois identificados. Os elementos “*devidos; desporto que ay; futol; jocanato*” estão sendo considerados como exemplos de interlíngua por se tratarem de palavras que não são do português, embora identifiquemos que há uma tentativa de escrita dessas palavras. Essa afirmação é plausível de corroboração pelo fato de o candidato ser originário de um país, Guiné-Bissau, em que o multilinguismo é patente: coexistem em torno de 17 línguas nativas, sendo que a grande parte da população tem uma dessas línguas como L1. Além disso, é constatado que boa parte da população guineense nem fala português, nem tem conhecimento passivo dessa língua, que aliás é uma das línguas da escola, a que nem toda população tem acesso.

Segundo Barbosa (2015, p. 19), garantir a coexistência da língua oficial, o português, e as outras línguas também existentes nesses países tem sido uma da política educacional e cultural recorrente nos membros da CPLP, especificamente Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. O autor afirma que, na Guiné-Bissau, a existência e o fortalecimento do crioulo como língua nacional comprova a permanente intercomunicação e interação entre a língua europeia herdada do período colonial e os idiomas africanos.

“Esta atitude justifica-se plenamente num país onde os usuários das línguas africanas perfazem mais de dois terços da população, e onde o uso do crioulo envolve cerca de 44% da população. Neste mosaico linguístico, o lugar do português situa-se entre 8 e 11% da população. [...] Estas ilustrações

permitem aperceber melhor o real impacto da língua portuguesa como idioma de comunicação ao nível de cada um desses países e dos condicionalismos inerentes ao seu desenvolvimento como tal, independentemente do estatuto de que goza como língua oficial. ” (Barbosa, 2015, p. 19-20)

Os problemas relacionados a letramento na escrita são pontualmente detectados. Na primeira linha do texto, há quebra do acordo sintático, mas não a ponto de interferir na sequenciação, como segue o trecho:

“Eu sempre sonhei de (1) estudar no Brasil (5) só que nunca tive a oportunidade (5) porque sempre custou muito dinheiro. Em 2007 (5) quando descobri sobre o programa por causa de um primo que veio também para o Brasil.”

Nota-se que a construção desse período é marcada pela influência da fala, pois o estudante não coloca a pontuação e o texto segue sem marcações, o que é comum na oralidade. No entanto, não compromete a sequência temática, pois o estudante dá curso a informação que quer passar como mensagem. A produção em questão apresentou interdiscursividade, pois incluiu o posicionamento do estudante, o que indica sinal de autoria nos argumentos.

A falta de coesão, de pontuação e ortografia, como os apontados, por exemplo, nas linhas 1, 3, 5, 9,10, são indícios de pouca familiaridade com a escrita. Exemplo disso encontra-se, em destaque, nos trechos:

“A minha rotina é muito simples (5) todos dia (1) tenho que esta (4) na unb. para aulas das 8:00 a 22:30 da noite.”

“Eu sempre sonhei de (1) estudar no Brasil, (5) só que nunca tive a oportunidade, (5) porque sempre custou muito dinheiro.”

“cente (4); bolça (4); conseqüer (4)”

Já as interferências relacionadas à interlíngua também não comprometem a fluidez do texto e aparecem de forma pontual. Constituem exemplos:

“...como que sao (4) devidos (9) as lotes (1) etc...”

“O desporto que ay (9) me pratico é futol (9) do campo, todo final de semana jocanato (9) com os amigos.”

Os problemas encontrados, embora possam parecer graves a um leitor desavisado, são compreensíveis considerando o contexto de sua produção, sobretudo quando se trata dos parágrafos-frase, porque atentando apenas para as perguntas orientadoras da atividade, o estudante, ao que tudo indica, limitou-se a responde-las não prestando a atenção devida ao gênero do texto “dissertativo-argumentativo” que foi solicitado como tarefa. Por isso, não há que se falar em comprometimento da textualidade, pois há significativos indícios de progressão.

Tratando-se pontualmente de problemas sintáticos, aponta-se o de regência na linha 1, na qual o estudante utiliza a regência do verbo sonhar de forma equivocada, pois possivelmente a confunde com “eu tenho o sonho de estudar, de ser...”, um erro cometido por quem conhece a regência dessa estrutura e a aplica no verbo de forma geral, como em uma hipercorreção.

Assim, por todo o exposto, deduzimos o que o aprendiz informa em seu texto. Por outro lado, são problemas que não se esperaria, em tese, de um aprendiz de país cuja língua oficial é o português. Já as poucas interferências interlinguísticas são previsíveis e, no caso, comum a falantes de comunidades multilíngues.

Estudante 1 – nacionalidade guineense – masculino

Produção 2

Texto motivador: O ensino superior no Brasil – do séc. XIX aos dias atuais

Comando: Agora, aproveitando os conhecimentos aprendidos sobre o tema “ensino a distância”, escreva um pequeno texto para ser apresentado aos seus colegas e professores. O texto deverá conter um posicionamento a respeito do assunto.

Produção do aluno:

*De acordo o texto, verificamos ou verifiquei que muitos preconceitos **de (1)** ensino **em (1)** distância tem alguns **aproveito (1) (5)** tais como adequação de **espesso (4)** Físico **(6)**, **(1)** tempo de estudo para o aluno.*

*Embora não **significa (1)** que o curso **(5)** por **todo (4)** que vimos **(5)** não **consta (1)** elementos da crítica no que tange **intervenção (4)** social, situação econômica e outras demandas. Mas tal iniciativa precisa ser **veriguado (4)** paulatinamente, cada **sitação (4)** possui **a (1)** duas consequências posteriores. O ensino a distância não é uma prioridade para os países do terceiro mundo, ensinar **e (4)** **uma (1)** **mera (8)** capricho do capitalismo ocidental.*

*Enfim **(5)** até que ponto afirma um homem que negocia **fringir (10)** ou **minimar (6)** o conhecimento do outro pelo fato de não conhecer **(1)** internet **(2.2)**. De fato **(5)** **não me deixe claro (2.1)** que até **hoge (4)** somos colonizados pelos interesses dos homens.*

INTERLÍNGUA

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1	<p>Ausência ou presença inadequada de determinantes: (artigos definidos e indefinidos, pronome adjetivo etc., contração)</p> <p>5ª linha: “ensinar e (4) <i>uma (1) mera (8) capricho</i>’ (ensinar é um mero capricho)</p> <p>6ª linha: “<i>não conhecer (1) internet</i>” (não conhecer a internet)</p>
4	<p>Uso incorreto de verbo ou da forma verbal (ausência ou acréscimo de verbo, flexão e conjugação)</p> <p>5ª linha: “ensinar e (4) <i>uma mera (1) capricho</i>” (ensinar é um mero capricho)</p>
6	<p>Construção inadequada: ambiguidade...</p> <p>8ª linha: “<i>minimar (6)</i>” (minimizar)</p>
SEMÂNTICO-LEXICAL	
8	<p>Inadequação vocabular</p> <p>5ª linha: “ensinar e (4) <i>uma (1) mera (8) capricho</i>’ (ensinar é um mero capricho)</p>
10	<p>Palavra não pertencente ao léxico (neologismo)</p> <p>8ª linha: “<i>um homem que negocia fringir (10)</i>”</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>1ª linha: “...que muitos preconceitos <i>de (1)</i> ensino” (que muitos preconceitos em relação ao ensino...)</p> <p>1ª linha: “ensino <i>em (1)</i> distância” (ensino a distância / ensino à distância)</p> <p>1ª linha: “...tem alguns aproveitamento <i>(1) (5)</i> tais como...” (...tem alguns benefícios, tais como...)</p> <p>2ª linha: “...adequação de espesso <i>(4) Físico, (1)</i> tempo de estudo para o aluno.” - (...adequação de espaço físico e tempo de estudo para o aluno.)</p> <p>3ª linha: “Embora não <i>significa (1)</i> que o curso...” (Embora não signifique que o curso...)</p> <p>4ª linha: “cada situação <i>(4)</i> possui <i>a (1)</i> duas consequências” (cada situação possui duas consequências...)</p>
2	<p>Quebra de coerência:</p> <p style="padding-left: 40px;">2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)</p> <p>7ª linha: “De fato <i>não me deixe claro (2.1)</i>”</p>

	<p>2.2 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto</p> <p>7ª linha: “Enfim (5) até que ponto afirma um homem que negocia <i>fringir</i> (10) ou <i>minimar</i> (6) o conhecimento do outro pelo fato de não conhecer (1) internet (2.2).”</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>2ª linha: “<i>espesso</i> (4)” (espaço)</p> <p>3ª linha: “<i>por todo</i> (4) que vimos” (<i>por tudo que vimos...</i>)</p> <p>3ª linha: “<i>interveção</i> (4)” (intervenção)</p> <p>3ª linha: “vimos não <i>consta</i> (4) elementos da crítica” (vimos não constam elementos da crítica)</p> <p>4ª linha: “<i>veriguado</i> (4)” (averiguada / verificada)</p> <p>4ª linha: “<i>sitação</i> (4)” (situação)</p> <p>7ª linha: “<i>hoge</i> (4)” (hoje)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>1ª linha: “<i>tem alguns aproveito</i> (1) (5) <i>tais como.</i>” (...tem alguns aproveito, tais como...)</p> <p>3ª linha: “<i>que o curso</i> (5) <i>por todo</i> (4) <i>que vimos</i> (5) <i>não consta</i> (1)...” (que o curso, por tudo que vimos, não constam...)</p> <p>3ª linha: “<i>que o curso</i> (5) <i>por todo</i> (4) <i>que vimos</i> (5) <i>não consta</i> (1)...” (que o curso, por tudo que vimos, não constam...)</p> <p>6ª linha: “Enfim (5) até que ponto...” (Enfim, até que ponto...)</p> <p>7ª linha: “De fato (5)” (De fato,)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p>

	7ª linha: “ <i>Físico (6)</i> ” (físico)
--	--

Comentários:

Como se percebe, o texto como um todo apresenta problemas que comprometem, em certa medida, o sentido da mensagem que o autor tenta passar sobre o tema em pauta. Tais problemas parecem constituir fortes indícios de familiaridade com o português escrito, apesar de o autor ser originário da Guiné-Bissau, portanto, país de língua oficial portuguesa, que, como vimos lembrando, é uma das línguas da escola. Nesse caso particularmente, parece ser mesmo de letramento em português, língua a qual parece também não ser a primeira língua do estudante. Também não se pode apostar que a língua crioula seja a sua L1, por motivos similares aos justificados para o português: a língua crioula já é descrita e constitui também uma das línguas escolares. Certamente o estudante deve ter passado pelo ensino médio, uma das exigências para o ingresso em curso de graduação, inclusive aqui no Brasil. Mas o seu texto, como observado, apresenta problemas, alguns dos quais passaremos a comentar a seguir.

Na linha 1, há um truncamento semântico, em razão da má estruturação da frase, causando um contrassenso entre o fato de existir um preconceito e existir também um “proveito” (algo proveitoso) em torno dessa situação. Não está claro que mensagem quis passar, além da falta de pontuação que também contribui para essa impressão:

“De acordo o texto, verificamos ou verifiquei que muitos preconceitos de (1) ensino em (1) distância tem alguns aproveitamento (1) (5) tais como adequação de espesso (4) Físico, (1) tempo de estudo para o aluno.”

A quebra de coesão e coerência da interlíngua anuncia justamente o truncamento do texto e sua não fluidez de ideias e de sequência textual. Já a interlíngua não atrapalha de tal maneira, embora haja uma quebra textual, mas sem quebrar a fluência da textualidade. No tocante à forma do texto, o estudante escreveu poucas linhas, fazendo com que pouco mais de um parágrafo contivesse várias interferências, em sua maioria de letramento, fazendo com que o entendimento do texto seja comprometido, sobre tudo em sua fluidez de ideias, sua textualidade. Como foi afirmado no capítulo teórico, segundo Koch (2015, p. 163), os articuladores textuais possibilitam o encadeamento de segmentos textuais, sequências textuais ou parte inteiras do texto, são estabelecidos como recursos linguísticos que se denominam articuladores textuais ou operadores de discurso. Sendo assim, podem situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, em como estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem metaenunciativa.

O termo “em distância” traz à tona a questão de que a preposição é um dos aspectos linguísticos que apresentam mais complexidade de aprendizagem em uma LA. Mesmo considerando que o aprendiz é de nacionalidade de língua oficial portuguesa. O país de onde é originário apresenta realidade linguística complexa, com mais de 17 línguas nativas, quadro que se torna mais complexo pela presença do crioulo escrito, que é comum em falantes dessas localidades. Apresenta construções linguísticas em português que não correspondem exatamente a essa língua.

Nos seguintes períodos, a falta de letramento, em que pode ocorrer também a falta de pontuação contribui para a falta de coesão nos exemplos que seguem:

“Enfim (5) até que ponto afirma um homem que negocia fringir (8) ou minimar (8) o conhecimento do outro pelo fato de não conhecer (1) internet (5).”

“De fato (5) não me deixe claro (2) que até hoje (4) somos colonizados pelos interesses dos homens.”

Já os exemplos de interferências por interlíngua no texto - fringir (8); minimar (8) - são isolados, tendo possivelmente em sua concepção um ar de palavra inventada, adaptada, na tentativa de chegar à palavra adequada. Esse aspecto evidencia que o quase acerto é um nível de

interlíngua, por outro lado, o que também é caracterizado como interlíngua é a completa invenção de palavras por conta do estudante. Sem se dar conta, é claro, este ‘inventa’ uma palavra, que não está nem na L1, nem na LA, sendo esta considerada uma palavra não pertencente ao léxico, ou seja, um neologismo.

Dentro do contexto, pode parecer até fácil imaginar o que a estudante gostaria de ter escrito, mas segundo pesquisa feita nas duas línguas, além de verificar com um informante de espanhol como L1, o termo em questão não existe, nem se assemelha à nenhuma palavra. O termo é entendido aqui como um desvio ocasionado por estratégia do processo de aprendizagem na interlíngua, assim como postula Tarone (1977) os neologismos no processo de aprendizagem de uma LA podem ser produto dessas estratégias (Cf. Tarone, 1977, p. 196) e ocasionar erros.

Embora se registrem um ou outro caso que está sendo considerado como interlíngua, por exemplo, ‘uma mera capricho’ ou ‘minimar’, o texto em sua estrutura completa apresenta inadequação de construções que acarreta alguma incompreensão, conforme foi analisado anteriormente. No entanto, estranhamente não interfere na interdiscursividade, uma vez que se depreendem aspectos ideológicos que o estudante expõe a respeito “da prioridade do ensino a distância para países capitalistas, mas não para os de terceiro mundo”, e que, portanto, não prejudica a fluência semântico-discursiva em sua plenitude. Sendo assim, é possível identificar traços de autoria com posicionamento do sujeito no texto.

Desse modo, embora a produção textual se configure com problemas de letramento de escrita, é complexa em sua análise porque permite ao leitor de língua portuguesa intuir, de algum modo, a opinião do autor, e, portanto, depreender o seu argumento. Talvez essa complexidade seja justificada em razão do país de origem do estudante que é multilíngue.

Estudante 2 – nacionalidade moçambicana – feminino

Produção 1

Texto motivador: O ensino superior no Brasil – do séc. XIX aos dias atuais

Comando: Agora, aproveitando os conhecimentos aprendidos sobre o tema “ensino a distância”, escreva um pequeno texto para ser apresentado aos seus colegas e professores. O texto deverá conter um posicionamento a respeito do assunto.

Produção da aluna:

Na minha é do louuca (10) o curso a distância, visto que tem muitas pe-ssoas (6)¹⁹ que já sã (4) formadas e trabalham e nã (4) têm o tempo para deslocar ate' (4) a sala de aula para marcar a sua presença na conquista de um outro curso.

Através (2.1) do curso a distância uma amiga minha moçambicana que trabalhava na embaixada de Moçambique ai (2.5) no Brasil, a pos (4)(5) ter ido a Moçambique porque o seu contrato havia terminado, ela pude (4) terminar o seu curso a distancia (4) (5) tudo por conta dessa iniciativa, vista (4) que a tendência da tecnologia hoje em dia é nos oferecer muitas coisas novas (2) e temos é que aproveitar dessas coisas novas (2) para o nosso benefício (4) e da sociedade em geral.

Pode ser até ser (2.1) que (1) curso a distancia (4) (5) tenha (5) suas desvantagem (1) para algumas pessoas e pode pesa (4) muito no seu aprendizado, mas mesmo assim sou a favor.

Quadros 1

INTERLÍNGUA

¹⁹ Alterada por problema de transcrição.

CONSTRUÇÃO MORFO-SINTÁTICO-SEMÂNTICO-LEXICAL	
10	<p>Palavra não pertencente ao léxico (neologismo)</p> <p>1ª linha: “<i>louuca (10)</i>”</p>

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>7ª linha: “<i>suas desvantagem (1)</i>” (suas desvantagens)</p>
2	<p>Quebra de coerência:</p> <p>2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)</p> <p>3ª linha: “<i>Através (2.1) do curso a distância...</i>” (Por meio do curso a distância...)</p> <p>7ª linha: “<i>Pode ser até ser (2.1) que...</i>” (Pode ser que... / Pode até ser que...)</p> <p>7ª linha: “<i>...que (1) curso a distancia (4)...</i>” (... que o curso a distância...)</p> <p>2.2 Estilística: escolha adequada ao propósito, mas principalmente à interlocução, da variedade (formal, informal) da língua</p> <p>3ª linha: “<i>na embaixada de Moçambique ai (2.5) no Brasil</i>”</p>

3	<p>Problemas de referenciação</p> <p>5ª linha: “oferecer <i> muitas coisas novas </i> e temos é que aproveitar <i> dessas coisas novas (3) </i>”</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>1ª linha: “<i> sã (4) </i>”(são)</p> <p>1ª linha: “<i> nã (4) </i>”(não)</p> <p>2ª linha: “<i> ate’ (4) </i>”(até)</p> <p>3ª linha: “<i> a pos (4)(5) </i>”(após)</p> <p>4ª linha: “<i> pude (4) </i>”(pôde)</p> <p>4ª linha: “o seu curso a <i> distancia (4) (5) </i> tudo por conta dessa iniciativa...” (o seu curso a distância, tudo por conta dessa iniciativa...)</p> <p>5ª linha: “<i> vista (4) </i> que a <i> tendência... </i>”(visto que a tendência...)</p> <p>6ª linha: “<i> beneficio (4) </i>”(benefício)</p> <p>7ª linha: “<i> pesa (4) </i>”(pesar)</p> <p>7ª linha: “<i> distancia (4) </i>”(distância)</p>
5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>4ª linha: “<i> a pos (4) (5) </i>”(após)</p> <p>4ª linha: “o seu curso a <i> distancia (4) (5) </i> tudo por conta dessa iniciativa...” (o seu curso a distância, tudo por conta dessa iniciativa...)</p> <p>7ª linha: “<i> distancia (5) </i>”(distância)</p> <p>7ª linha: “<i> tê nha (5) </i>”(tenha)</p>

6

Grafia inadequada1ª linha: “*pe-ssoas (6)*”²⁰ (pes-soas)**Comentários:**

De modo geral, o leitor compreende informações que a estudante expõe em sua produção textual. Mas precisa acionar um esforço intuitivo enorme de sua L1, caso esta seja o português. Isso porque as construções estão mal estabelecidas com problemas de conexão, de ortografia, de flexão verbal entre outros que comprometem a fluidez, a progressão, a própria textualidade. É bem verdade que as palavras, em sua grande maioria, são reconhecidas como palavras do português do Brasil, mas a má estruturação leva a crer que o estudante tem pouca familiaridade com o processo de escrita. Isso conduz à conclusão de que a produção textual apresenta problemas mais relativos à falta de letramento do que de interlíngua, o que se acentua pelo fato de a estudante ser moçambicana, portanto, originária de país de língua oficial portuguesa, mas na variedade moçambicana. Embora se considerem diferenças sobretudo nos sistemas fonético, lexical e variação na própria sintaxe das variedades do português de ambos os países, os problemas detectados não são exatamente de variação, mas de falta de conhecimento de organização da língua escrita. Apesar de a mensagem que a estudante quis passar não estar totalmente clara, é possível identificar alguns poucos trechos de posicionamento do sujeito, com indícios de autoria.

²⁰ Alterada por problema de transcrição.

Nesse caso, não são os problemas pontuais como ‘*a pos (4)(5)*’ (após) na quarta linha, ou ‘*pesa (4)*’ (pesar) na sétima linha que comprometem o entendimento do texto, embora eles também não sejam recomendáveis para o texto escrito, mas, sim, a construção de sentido em todo o período como da terceira à sexta linha:

“Através (2) do curso a distância uma amiga minha moçambicana que trabalhava na embaixada de Moçambique ai (2) no Brasil, a pos (4)(5) ter ido a Moçambique porque o seu contrato havia terminado, ela pude (4) terminar o seu curso a distancia (5) tudo por conta dessa iniciativa, vista (4) que a tendência da tecnologia hoje em dia é nos oferecer muitas coisas novas e temos é que aproveitar dessas coisas novas (3) para o nosso benefício (5) e da sociedade em geral.”

Não há pontuação adequada, transformando o exceto em um parágrafo que apresenta problemas de estruturação, de referenciação, de tempo verbal, repetição desnecessária, além, é claro, das inadequações de aspectos morfológicos. Todos esses fatos coadunam para um emaranhado de ideias não organizadas entre si. De fato, como já foi dito anteriormente, é a construção sintática ao longo do texto que compromete a semântica.

Conforme citado no capítulo teórico, Pit Corder (1967, p. 24-25) entende que nem todos os erros são relevantes para entender como se dá o processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua pelo estudante, dividindo essas interferências entre erros e *mistakes* (pode ser traduzido do inglês como ‘engano’). Para o autor, os *mistakes* são cometidos por esquecimento, cansaço e outros fatores que podem influenciar o estudante no momento da produção, sendo por isso não controláveis, além de os motivos de sua existência serem difíceis de identificar. Porém, com base na análise feita nesta pesquisa, entendemos que, nesse texto em específico, a palavra ‘distancia’ foi identificada como um erro e não como um *mistake*, pois o estudante o repete ao longo do texto, e nas duas vezes o acento não foi colocado. Essa é uma consideração justificada pelo fato de que se a interferência continua acontecendo ao longo do texto, ou em outra hipótese, mesmo após a correção e o *feedback*, a dificuldade não foi sanada, ou

seja, o estudante ainda comete aquele erro, seja por proximidade ou distância entre a L1 e a língua-alvo, seja por dificuldades de escrita em decorrência do letramento que teve em outras línguas que adquiriu, como a L1, que geralmente é a língua de essência primordial, em que o indivíduo aprende a pensar, a expressar-se, dar-se conta de sua existência, perceber a si e ao mundo, por exemplo. Ou seja, concordamos parcialmente com a afirmativa do autor, pois boa parte dos erros cometidos pelos estudantes em seus textos, revelam seu nível de dificuldade, nível linguístico tanto em aspectos de interlíngua, como em aspectos de letramento.

Com a prática da correção, é possível até mesmo perceber em que nível de dificuldade o estudante está, até para traçar planos e metas de como ajudar esse estudante em pontos específicos que precisam de um reforço ou maiores esclarecimentos, por exemplo. Os tipos de erros também são percebíveis por meio dos quadros sinóticos de parâmetros para correção, podendo o professor inclusive identificar se o erro é problema de interlíngua ou de letramento e até mesmo imaginar, por meio dessas pistas, qual é a L1 do estudante que escreveu o texto. É claro que os *mistakes* eventualmente estarão nas tabelas de correção, mas os quadros sinóticos de parâmetros para correção trazem a possibilidade de, com a prática, presumir o que se trata de erro e de *mistake*.

Estudante 3 – nacionalidade angolana – masculino

Produção 1

Texto motivador: O ensino superior no Brasil – do séc. XIX aos dias atuais

Comando: Ensino público e privado: solução para a educação superior

Produção do aluno:

Antes de começar a minha abordagem *gostarie (1)* de fazer *menção (4)* de que o tempo em *epigrafo (4)*. *que (6) numa (4) antes Havia (6) me intersato (4)* em saber ou pesquisar a respeito.

No (1) meu ver, criticanto (1) no caso (2.1) a respeito do caso eu acho que é uma mais valie (4) visto que ainda existe (1) algumas debilidades ou mesmo escasses (4) de vagas tanto o nº (6) de universidades e também de quadros (2.3) qualificados. Este projeto ou nova forma educacional vem se não mesmo cobrir certas (1) recursos no que tange na (1) formação do homem.

Para ser mais prático, em Angola (5) país de onde eu vim, uma vez que este sistema fosse implementado ou mesmo divulgado (5) ajudaria muito superar algumas demandas. Porque anivel (4) de país so (4) existe uma universidade Pública (6) que não dá conta da demanda, afim (4) de minimizar ou mesmo selecionar a aderência a este sistema (5) na minha opinião (4) (5) é interessante e votarie (1) a lembrar que não decharie (1) a parte as instituições (5) ou seja (5) as universidades de exercerem as duas aulas presenciais.

Para terminar (5) diria (1) são boas as iniciatias (4) do género (5), que tenhem (1) como objetivo minimizar estas dificuldades ou mesmo carências no que tange a formação.

Quadro 1

INTERLÍNGUA

Em razão de não ter sido encontrada nenhuma interferência relativa à interlíngua no texto, o quadro não foi apresentado. Sendo assim, passaremos à análise dos aspectos relativos a letramento.

Quadro 2

LETRAMENTO COMO PROCESSO DE ESCRITA

CONSTRUÇÃO TEXTUAL E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
1	<p>Problemas de coesão e coerência: uso inadequado de operadores argumentativos (conjunções, advérbios com valor conjuntivo, preposições, contrações), redundância, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.</p> <p>1ª linha: “<i>gostarie (1)</i>” (gostaria)</p> <p>3ª linha: “<i>No (1) meu ver,</i>” (A meu ver, / Ao meu ver)</p> <p>4ª linha: “<i>criticanto (1)</i>” (criticando)</p> <p>5ª linha: “<i>ainda existe (1) algumas debilidades</i>” (ainda existem algumas debilidades)</p> <p>6ª linha: “<i>em Angola (5) país de onde</i>” (...em Angola, país de onde...)</p> <p>7ª linha: “<i>cobrir certas (1) recursos</i>” (cobrir certos recursos)</p> <p>8ª linha: “<i>no que tange na (1) formação do homem.</i>” (no que tange a formação do homem.)</p> <p>13ª linha: “<i>votarie (1) a lembrar que...</i>” (voltaria a lembrar que...)</p> <p>13ª linha: “<i>... que não decharie (1)</i>” (... que não deixaria)</p> <p>10ª linha: “<i>...diria (1) são boas...</i>” (...diria que são boas...)</p> <p>10ª linha: “<i>as iniciatias (4) do género (5), que tenham (1)...</i>” (as iniciativas do gênero, que têm...)</p>

2	<p>Quebra de coerência:</p> <p>2.1 Sintática: localizada (conexões estruturais e escolhas lexicais adequadas)</p> <p>3ª linha: ‘<i>no caso (2) a respeito do caso eu acho que...</i>’ (a respeito do caso eu acho que...)</p>
	<p>2.2 Semântica: relação de sentido entre as estruturas, palavras e expressões presentes no texto</p> <p>4ª linha: “...também de <i>quadros (2.3) qualificados</i>”</p>
4	<p>Desvio ortográfico em relação à norma padrão (não reconhecidos como interlíngua)</p> <p>1ª linha: “<i>menção (4)</i>” (menção)</p> <p>1ª linha: “...<i>numa (4) antes Havia...</i>” (...nunca antes havia...)</p> <p>2ª linha: “<i>epigravo (4)</i>” (epígrafe)</p> <p>2ª e 3ª linhas: “<i>intersato (4)</i>” (interessado)</p> <p>4ª e 5ª linhas: “<i>é uma mais valie (4)</i>” (é uma mais valia)</p> <p>5ª linha: “<i>escasses (4) de vagas</i>” (escassezes de vagas)</p> <p>7ª linha: “<i>so (4)</i>” (só)</p> <p>7ª linha: “<i>afim (4) de minimizar....</i>” (a fim de minimizar...)</p> <p>8ª linha: “<i>minha opião (4)</i>” (... minha opinião...)</p> <p>11ª linha: “<i>anivel (4)</i>” (a nível)</p> <p>10ª linha: “<i>as iniciatias (4)</i>” (as iniciativas)</p> <p>13ª linha: “<i>opião (4)</i>” (opinião)</p>

5	<p>Problema de pontuação: sinalização inadequada interferindo no pacto sintático-semântico a ponto de comprometer o sentido da estrutura ou do parágrafo</p> <p>8ª linha: "... <i>sistema (5) na minha opião (4) (5) é interessante...</i>" (...sistema, na minha opinião, é interessante...)</p> <p>8ª linha: "... <i>sistema (5) na minha opião (4) (5) é interessante...</i>" (...sistema, na minha opinião, é interessante...)</p> <p>9ª linha: "<i>em Angola (5) país de onde eu vim</i>" (...em Angola, país de onde eu vim, ...)</p> <p>9ª linha: "<i>instituições (5) ou seja (5) as universidades</i>" (instituições, ou seja, as universidades)</p> <p>10ª linha: "<i>Para terminar (5) diria...</i>" (Para terminar, diria...)</p> <p>10ª linha: "...<i>do género (5)</i>" (do gênero)</p>
6	<p>Grafia inadequada</p> <p>1ª linha: "<i>Havia (6)</i>" (havia)</p> <p>4ª linha: "<i>de vagas tanto o nº (6) de universidades</i>" (de vagas tanto o número de universidades)</p> <p>7ª linha: "<i>Pública (6)</i>" (pública)</p>

Comentários:

A construção textual demonstra a pouca familiaridade com as estruturas da escrita por parte do estudante. Os dois primeiros parágrafos, embora apresentem palavras escritas na língua portuguesa, não têm progressão textual a ponto de se entender minimamente o que está sendo dito, em razão das más construções sintáticas, o que resulta em uma quebra significativa do pacto sintático-semântico por toda a estruturação.

No terceiro parágrafo, há uma sequência mais plausível de entendimento na passagem “Para ser mais prático, ... até a este sistema...” pois, o leitor intui a informação que está sendo veiculada até esta parte. Mas, a partir disso, há uma quebra de pontuação, e a presença de palavras como:

“gostarie” na linha 1

“volarie” na linha 8

“decharie” na linha 8

Comprometem a informação presente nessa construção até o escopo da totalidade do que está sendo dito. No último parágrafo, há um entendimento do que se diz, mas ainda persistem os problemas de construção. O leitor precisa imprimir um esforço para entender o que está sendo dito, o que confirma o fato do estudante não articular de forma plausível as partes do texto, além de demonstrar precariedade no que tange à modalidade formal da língua. O texto contém erros sistemáticos e frequentes desvios, de variadas formas.

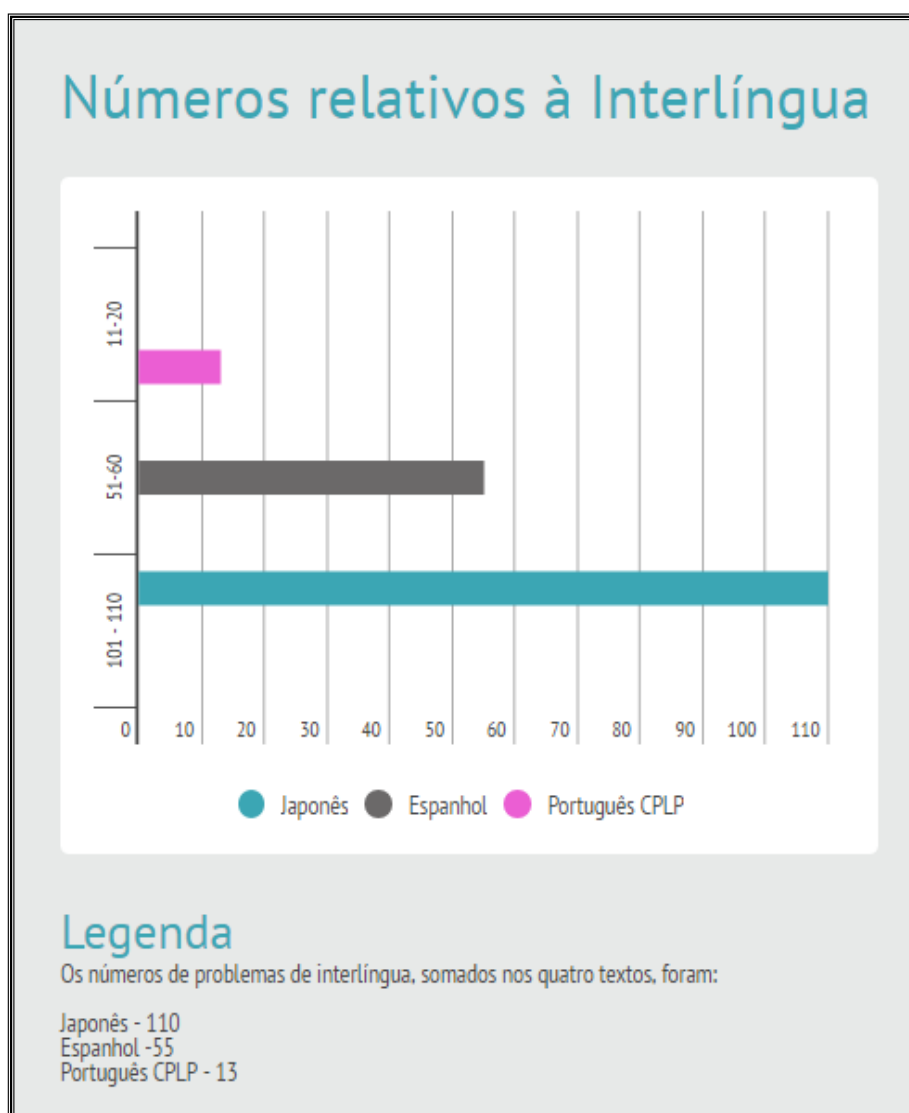
Por essa análise, é necessário enquadrar os problemas dessa produção textual como de letramento, levando em consideração que o que é trazido pelo estudante são opiniões, informações e situações incoerentes e incompatíveis com a defesa de um ponto de vista e da argumentação, fazendo com que não sejam convincentes.

3.6. Gráficos da análise de dados

Apesar de esta pesquisa ser de base qualitativa, consideramos valer-nos da análise quantitativa também como instrumento complementar de análise para melhor resumir os resultados nos gráficos, a seguir, para mostrar os índices relativos ao que encontramos sobre interlândia e letramento a partir das análises dos textos. Tomamos essa iniciativa, tendo em vista que esse gênero textual representa claramente as conclusões a que chegamos. Apresentaremos, primeiramente, os índices relativos aos aspectos de interlândia e, em seguida, os relativos a letramento.

3.6.1. Número de problemas referentes à interlândia encontrado nos textos.

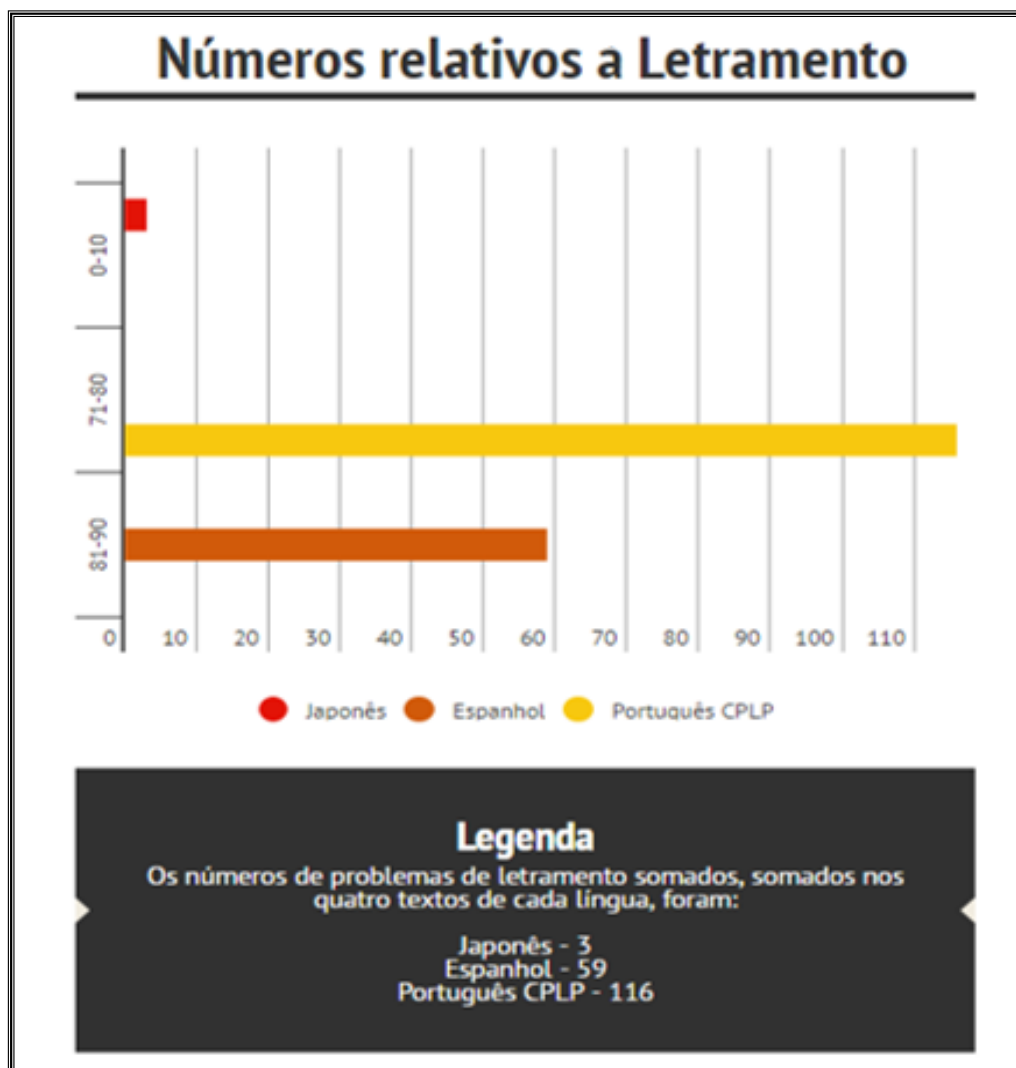
Figura 3 – Números relativos à interlândia



Fonte: (FERNANDES, 2016)

3.6.2. Número de problemas referentes a letramento encontrado nos textos.

Figura 4 – Números relativos a letramento



Fonte: (FERNANDES, 2016)

Os resultados apresentados nos quadros espelham o que vinha sendo anunciado nos comentários de base qualitativa, ou seja, os números referentes à interlíngua ficaram aquém do esperado para os falantes de países de língua portuguesa. Os resultados relativos a letramento também confirmaram a análise qualitativa. Isso, de certo modo, ocasionou uma quebra de expectativa, porque se esperava que estudantes de línguas mais próximas

tivessem um desempenho elevado em letramento. No entanto, a literatura vem registrando o ótimo desempenho de letramento através de línguas distantes. Retomaremos essa discussão no capítulo 4, oportunidade em que serão apresentadas as nossas contribuições.

Optamos por registrar esses quadros demonstrativos, uma vez que, a linguagem visual mostra claramente os resultados relevantes para as nossas conclusões.

3.7. Fechamento do capítulo

Com base nas teorias escolhidas para embasar esta pesquisa, foram analisados, neste capítulo, aspectos de interlíngua e de letramento, provavelmente originários em L1 nos textos de estudantes de português como língua-alvo. Foram expostas análises associadas às devidas considerações teóricas, bem como as interferências encontradas nos textos e separadas nos quadros com os parâmetros de classificação utilizados para verificar a correspondência dos dados com o tema defendido e também foram feitos comentários sobre cada texto analisado.

O próximo capítulo tratará das contribuições para a área, feitas a partir dessa pesquisa-ação.

CAPÍTULO 4

IV. INTERLÍNGUA E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE LA: O CAMINHO DA ESTRUTURA AO LETRAMENTO IDEOLÓGICO - CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

4.0 Considerações iniciais

Após a etapa de análise de dados, julgamos necessário fazer algumas considerações a respeito das principais contribuições da presente pesquisa para área em foco. Apresentaremos recortes da teoria e da prática utilizadas e já mencionadas para alcançar o objetivo final desta pesquisa, porque acreditamos que possam contribuir com professores e pesquisadores de Linguística Aplicada no que se refere à avaliação de “desvios” encontrados em redações de falantes e usuários do português como língua adicional. Isso porque há uma tendência em classificar as interferências somente como interlíngua, o que não explica problemas evidenciados neste estudo como sendo de outra natureza, enquadrados adequadamente em “falhas” na aquisição do processo da escrita, portanto, problemas de letramento nessa modalidade linguística.

Antes de comentarmos pontualmente as contribuições, retomemos, resumidamente o que estamos compreendendo por interlíngua e por letramento no contexto desta pesquisa. Por interlíngua consideramos, segundo Ortiz-Alvarez (2002), um processo de aprendizagem por meio de estágios lógicos e sistemáticos de aquisição. É um sistema gradativo em que os estudantes testam hipóteses fazendo “estimativas do sistema utilizado por meio de nativos, criando um sistema linguístico legítimo”. (Ortiz-Alvarez, 2002 p. 1). Por letramento de língua escrita, entendemos que se difere do conceito de alfabetização, porque o foco deixou de ser apenas a aquisição da habilidade de ler e escrever como decodificação e codificação e passou-se a levar em conta o contexto da prática social (Street, 1985, 1985 – 1995 – 1996), portanto, estamos tratando de atividades engajadas.

Passaremos, então, a explicar o que nos foi revelado a partir da análise de dados.

4.1. Comentários, considerações gerais e contribuições resultantes da pesquisa

Desde a concepção do tema de pesquisa desta dissertação, buscamos, com base nas práticas reveladas na conduta em sala de aula, teorias para embasar esta pesquisa em suas etapas definidoras. Foi a partir da leitura dos textos motivadores, dos *feedbacks* de leitura, da produção de textos configurados em gêneros acadêmicos até da correção, por parte do professor, que percebemos a melhora na refacção dos textos. Notamos que os estudantes estavam escrevendo melhor, corrigindo os próprios erros, ajudando uns aos outros e satisfeitos com a aprendizagem ao longo do semestre.

Um dos primeiros aspectos observados na correção dos textos é a diferença entre coesão e coerência em interlíngua e em letramento: essa diferença está justamente no fato de, no letramento, o texto estar truncado, não fluir na sua sequência e progressão, comprometendo, assim, o sentido do que se quer expressar. Já no caso da interlíngua os desvios não atrapalham, pois, embora haja uma quebra textual, tal ruptura não prejudica a fluência da textualidade.

O segundo aspecto observado nas correções dos textos é o *feedback*. Soares (2009, p. 63-79), ao falar de feedback e conseqüentemente de correção, explana alguns tipos de correções, considerando seus méritos e deméritos. É dado a cada professor a possibilidade de testar e desenvolver sua própria forma de dar o *feedback* e de corrigir. Como a presente pesquisa foi realizada levando em conta essas duas etapas, pudemos escolher quais tipos se adequavam melhor aos nossos estudantes. Foi observado que para os estudantes com o nível de português mais básico, a correção indireta não foi tão eficaz quanto a direta e a indicativa, provavelmente porque o estudante ainda está se habituando com a estruturação, com a sintaxe da nova língua, principalmente se essa for distinta de sua L1. No início, a correção direta geralmente cumpriu um papel visual importante. É claro que, nesse caso, o professor não deve riscar todo o texto estudante de nível básico, que, possivelmente, terá muitas interferências/transferências, pois isso também poderá prejudicar a visualização das estruturas e do texto como um todo. Por isso, a correção pode ser feita em fases, com produções de menor tamanho, até que o estudante esteja apto a progredir e assim ir avançando.

Fato é que, em todo esse processo, todas as etapas são de suma importância para que se alcance uma produção textual que, como produto final, seja um texto eficaz em seu

propósito e que tenha trazido aprendizado e sanado dúvidas dos estudantes, colaborando para um ensino de prática social e aprendizagem colaborativa.

Uma das limitações desta pesquisa foi o fato de não termos investigado a eficácia de cada tipo de correção realizada, pois outros estudantes de estágio obrigatório também corrigiam os textos e não pudemos trabalhar com todos da mesma forma, sem termos conseguido entrevistar cada estudante no momento do *feedback* para saber o motivo de todos os erros. Essa dificuldade se deu porque analisamos textos que já tinham sido produzidos e também pelo fato de que muitas questões só foram esclarecidas para a pesquisadora no momento e, após a análise de dados e a constituição dos quadros, que, inclusive, tiveram muitas mudanças desde o início e, sobretudo, a defesa do projeto de dissertação. Entretanto, este estudo é a parte inicial de uma pesquisa mais ampla na qual, de certo, pode-se investigar mais profundamente até que ponto as línguas já adquiridas pelos estudantes influenciam na produção textual em língua portuguesa no nível iniciante, intermediário e avançado.

A partir da análise, identificamos algumas etapas importantes para a correção processual de produções textuais de estudantes iniciantes em uma LA:

- 1) O foco deve estar na correção do vocabulário, verbos e pontuação, procurando melhorar o texto e deixá-lo o mais próximo do entendível. A justificativa está no fato de o estudante precisar principalmente de um vocabulário adequado, pois são os componentes linguísticos mais básicos em que o significado está presente. A pontuação é necessária para o maior entendimento das frases e parágrafos contribuindo significativamente para o sentido do que se quer dizer. Não se deve menosprezar a pontuação, principalmente em casos de L1 mais distante da língua-alvo, em que a marcação gráfica pode diferir totalmente da de LA, ou simplesmente não aparecer da mesma forma no texto.
- 2) Após a reescritura, o estudante estará melhor familiarizado com o vocabulário e a pontuação, portanto, primeiramente, com aspectos estruturais da língua. É a etapa que oportuniza o momento para tratar de aspectos como conjugação verbal simples, artigos, pronomes e concordância verbal/nominal, conjunções, e, sobretudo das preposições, o “calcanhar de Aquiles no aprendizado de línguas flexionais”. Afirmamos isso porque é esperado que uma palavra se solidarize com outra, já que os sintagmas não estão isolados, mas o professor pode,

dependendo da dificuldade dos estudantes, explicar e enfatizar melhor um ou outro. A progressão estrutural do texto vai passar de frases simples, de orações coordenadas para frases mais completas, com subordinação. Várias frases curtas seguidas de ponto final darão espaço para paragrafação mais adequadamente elaborada.

- 3) É dado o momento de avaliar aspectos referentes ao plano textual, como a progressão textual. O estudante está escrevendo cada vez mais de acordo com as regras da língua alvo, utiliza expressões, conjunções e recursos coesivos adequadamente. Mesmo que este não domine as classificações gramaticais em sua L1, uma vez que saiba utilizá-las, vai demonstrar, de algum modo, esse saber quando produzir texto em L2, sobretudo quando se tratar de línguas similares. Com a ajuda do professor, de um dicionário ou de um colega de classe, o aprendiz é capaz de demonstrar que adquiriu o processo de aquisição da escrita de modo significativo, resultando num texto com fluência de ideias e progressão. E com algum tempo e esforço, que variam de estudante para estudante e de professor para professor, um gênero estará formado, um texto argumentativo, uma narração, um ensaio e assim por diante.
- 4) Para que o estudante alcance a proficiência linguística em uma determinada língua e domine os gêneros textuais é preciso conhecer os elementos linguístico-discursivos. Um aprendiz competente compreende o que lê, o que fala, o que escreve e até o que não está escrito ou dito, como implicaturas, faz relações de intertextualidade, percebe vários sentidos em um texto, localiza elementos discursivos para se valer desses. Dessa forma, o texto à luz das práticas sociais da linguagem, possibilita seu uso nos domínios discursivos da vida, nas diferentes realizações de letramento associadas à informação. (Grifo em autores de texto no capítulo teórico como Koch, 2015, Lôpo-Ramos, 2007, etc.)
- 5) A inserção do aprendiz como sujeito-autor é detectada quando o produtor do texto expressa opinião de sua própria autoria. Ou seja, não constitui meramente uma paráfrase do texto motivador, mas, sim, a sua visão de mundo como sujeito discursivo.

4.2 O papel do feedback na atividade de correção

Nesta pesquisa, ficou claro que **o *feedback* e a correção, assim como a produção textual, fazem parte de um processo**. Acreditamos que o *feedback* no trabalho de avaliação e correção de um texto constituem etapas fundamentais no ensino e na aprendizagem processual da escrita, tanto em L1 como em L2.

Corder (1967, p. 24-25) acredita que nem todo erro é relevante para o entendimento do processo de aprendizagem, sobretudo em se tratando de aquisição de uma nova língua. Mesmo concordando com o autor, acreditamos que, fazendo o mapeamento dos textos, os principais erros serão visíveis, podendo ser mapeados em suas incidências, resultando em uma síntese dos mais significativos. Ainda segundo Corder (1967), “erro” e *Mistake* fazem parte do aprendizado de uma língua, o que foi um desafio para esta pesquisa, em algum momento, entender quando se trata de um *mistake* ou de um erro, corroborando com o próprio autor quando admite a dificuldade para distinguir tais aspectos. Foi observado, então, que nas correções feitas, o momento do *feedback* e da refacção do texto por parte do estudante foi de significativa importância. A partir destes, foi possível verificar se o problema (transferência ou interferência/fossilização) persistiu ou não, visto que, se este ainda estivesse em curso, após o *feedback*, tratava-se de um erro e não de um *mistake*, tendo-se em conta que lapsos geralmente não acontecem quando o conteúdo foi bem explanado e o *feedback* ofertado. Por esses e outros motivos, é que um *feedback* completo e a verificação da refacção são etapas necessárias para que o professor perceba o progresso que o estudante venha demonstrando e, a partir daí, continue com o trabalho ou busque outras alternativas para continuar o reforço do *feedback*. Ambas as etapas também são importantes para o estudante, pois este poderá refletir sobre os próprios erros com mais facilidade, habituar-se com um protocolo de produção textual, além de poder sair do estágio regulado de *feedback* e passar ao estágio de auto-regulação, percebendo e corrigindo os próprios erros. Como dito anteriormente, passar por essas etapas favorece uma aprendizagem colaborativa com vistas à autonomia do estudante, em que o professor é o facilitador do processo.

Como foi dito no capítulo teórico, Santos (1998 apud Ortiz-Alvarez, 2002, p. 2), vê na Análise de Erros capacidade de expor as principais divergências linguísticas entre os sistemas de L1 e L2 para uma mesma língua, por exemplo. Compartilhamos dessa ideia, pois a Análise de Erros tem suas limitações, mas tem um importante papel na comparação

das línguas a partir dos erros, o que em certos, casos ajuda o professor e os estudantes a compreenderem tais fatos, estabelecendo os tipos que se apresentam na interlíngua:

“... e também que certos tipos de erros são comuns na aquisição de uma L2 não importando qual a L1 do aprendiz. Esses erros são indicadores de processos desenvolvimentais e encontrados na aquisição tanto da língua L1 quando da L2.” (Ortiz-Alvarez, 2002, p. 2).

Entendemos a relevância que a autora aponta no aspecto desenvolvimental que é construído não só pelos acertos, mas também pelos erros, um curso natural de qualquer aprendizado ou aquisição. Embora concordemos com a autora, reiteramos a necessidade de salientar que, após a realização dessa pesquisa-ação, focada nos tipos de erros em LA e em suas divisões, entendemos que certos tipos são comuns no aprendizado dessa LA, a depender da L1 do aprendiz e da LA que ele está aprendendo. É possível, inclusive, a partir dos erros encontrados, em uma produção em LA, saber ou inferir qual seja a sua L1, e se o aluno aprendeu uma outra LA anteriormente, observando aspectos como distância ou proximidade linguística.

4.3 A relevância das teorias de letramento

É notória a contribuição das teorias de letramento, entendido como prática social e, portanto, contemplando o seu aspecto ideológico, no ensino e na atuação de um profissional de L2/LE, pois funcionam como níveis para se alcançar um objetivo, guiando os estudantes para inserção nas práticas sociais da linguagem, potenciais personagens de uma sociedade globalizada, de uma cultura, Rojo (2009, p. 98). Dessa maneira, faz-se necessário que os professores de L2/LE percebam e utilizem os conceitos de letramento, bem como suas práticas, para uma mudança significativa no modelo de aula. O tema letramento tem sido objeto de estudo pertinente e revelador, por vários estudiosos da área da linguística como Street (1995, 2014), Kleiman (1998), Soares (2003), Buzato (2007), Rojo (2009), Rocha (2010), entre outros.

Temos verificado na literatura e nas pesquisas que o conceito de letramento tem ganhado um espaço considerável na área de formação de professores de línguas, e que é

um objeto de estudo de investigação relevante. Sabemos que o mundo passa por fortes transformações, sobretudo na área da tecnologia, fazendo com que as informações sejam transmitidas de forma acelerada. Por isso, é imprescindível que professores de línguas saibam lidar com essas mudanças e preparem seus alunos para viver nesse mundo, onde a globalização faz-se presente a cada momento, ampliando conceitos, ampliando horizontes, mas também generalizando, muitas vezes, as diferentes culturas. Levando-se em consideração esse cenário, o presente estudo também pretende contribuir com o modo dos professores de L2/LA trabalhar em letramentos (múltiplos) em sala de aula, facilitando a inserção de seus alunos como cidadãos protagonistas dentro de uma sociedade globalizada onde os letramentos estão presentes através das várias práticas sociais construídas pela linguagem.

É fato que os letramentos devem ser conceitos norteadores para um professor de LE, visto que os alunos necessitam participar ativamente das práticas sociais da linguagem para assim tornarem-se partícipes da cultura alvo em um mundo cada vez mais globalizado. Rojo (2009). Como dito anteriormente, Sebba & Ferreira (2012, p. 83), é comum ouvirmos que se alguém escreve bem em sua L1, consegue escrever bem em sua L2/LE (Rubin e Thompson, 1994). Estudos mostram que escrever na L1 e na L2 são processos diferentes, mesmo que, para escrever na língua-alvo, o estudante possa adotar táticas de sua fluência textual da L1. (Rubin; Thompson, 2009; Zamel, 1892 apud Silva, 1994). Sendo assim, apoiados nas teorias mencionadas, acreditamos que há o que chamamos de influência do letramento em L1 na LA. Da mesma forma que a interlíngua é a influência do sistema de uma língua na outra, o letramento voltado para o processo de escrita, seja ele autônomo ou ideológico no dizer de Street, na L1 influencia, de algum modo, o letramento na LA, no que se refere à textualidade, fluidez de ideias e tessitura do texto.

Alguns problemas das tabelas não foram encontrados nos textos analisados, mas resolvemos mantê-los, pois são quesitos importantes no aprendizado de uma LA e provavelmente serão utilizados por outros pesquisadores e em outras ocorrências de correção textual de LA. Os critérios de correção desenvolvidos nesta pesquisa surgiram conforme a pesquisa foi sendo desenvolvida. Outras questões podem ficar para uma próxima pesquisa-ação.

4.4 Sobre os quadros: tópicos que podem causar dúvidas ao professor no momento da correção

4.4.1 Interlíngua: inadequação vocabular x construção inadequada

A diferença entre inadequação vocabular e construção inadequada se pauta no fato de que, para ocorrer uma inadequação vocabular, o estudante precisa trocar um termo por outro, ou seja, não é que esteja totalmente errado, o sentido é captado pelo leitor, mas não é a forma usual dos nativos da língua naquele co-texto e contexto, ou seja, não se fala ou se escreve assim no português brasileiro. Nos dados encontrados, geralmente essa troca se dá nos substantivos.

Já a construção inadequada se pauta pela troca, pela presença ou não de elementos estranhos à construção da oração. A construção inadequada é aspecto do campo sintático.

4.4.2. Interlíngua: palavras grafadas por interferência da L1 x palavra não pertencente ao léxico da língua alvo (neologismo).

Esse tópico precisa especificamente da competência lexical do professor, comparando com outras línguas e quando não houver um nível desejável dessa competência, o que é normal, já que esse *feeling* para a correção ou vem com a prática, ou com o conhecimento de outras línguas, é necessário haver pesquisa sobre tais situações linguísticas. Considerando que, segundo Ortiz-Alvarez (2012), existe um nível de interlíngua em que o estudante inventa palavras, provavelmente buscando a equidade entre termos que conhece e fazendo uma projeção na língua-alvo, é comum encontrarmos palavras semelhantes a outras, seja no prefixo, no sufixo, no radical dos verbos, bem como outras cujo significado é inferido pelo contexto. É importante estar atento sobretudo aos aspectos morfológicos. Nada impede, também, que uma palavra seja classificada de um modo ou de outro, como por exemplo, há a dificuldade que os estudantes de L1 espanhol têm em trocar a conjunção “e”, colocando em seu lugar o equivalente em espanhol, “y”. Trata-se de uma questão de erro do emprego da conjunção, mas também é um fator de

interferência da L1. Pode parecer um pouco óbvio no início, mas é interessante perceber que, nesse caso bivalente, houve acerto na classificação, na correspondência da classificação, mas se utilizou a conjunção em primeira língua, o que demonstra o conhecimento sintático, apesar da troca. Ou seja, é possível perceber, por meio desses dois parâmetros, se o estudante sabe a classe gramatical e apenas tem uma interferência de interlíngua, ou se não sabe a classe gramatical que deveria ser empregada naquela posição e, por isso, ocorre a interferência de interlíngua. A diferença essencial entre esses parâmetros está no significado da palavra. Se a palavra escrita é totalmente inventada, ou seja, não significa nada em outra língua, nem na língua-alvo, então trata-se de um neologismo. Já, se a palavra parece uma junção, uma mistura entre o equivalente em L1 ou em L2, trata-se de palavras grafadas por interferência da L1. É uma linha tênue, mas pode ser visível em análise por profissional da área.

Como já foi mencionado anteriormente, a língua espanhola guarda traços similares com a língua portuguesa, e que, por conta dessa proximidade, muitos estudantes de português como L2, que têm o espanhol como L1 e vice-versa, são chamados de falso-avancados¹⁵, pois geralmente conseguem chegar a um nível de interlíngua “confortável”, o que lhes dá a falsa impressão de saberem muito, mas, na verdade, o que tem se verificado é a ocorrência de fossilizações, fato determinante para que o falante de espanhol permaneça no âmbito da interlíngua quando se trata da aprendizagem do português. (Gargallo, Selinker, Gass, Ortiz-Alvarez), prejudicando o progresso de aprendizagem da língua-alvo. Essa é uma questão que precisa ser levada em conta no caso de línguas próximas: a falsa impressão de intimidade com a língua-alvo, o que geralmente não acontece no caso do aprendizado de uma língua distante. Acerca desse acontecimento, Ortiz-Alvarez (2012, p. 27) trata, em sua pesquisa de ensino de línguas, especificamente do português/espanhol, línguas que possuem proximidade criam o que é chamado de benefício no início da aprendizagem, mas que, nos estágios mais avançados, torna-se uma dificuldade. Isso acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma

¹⁵ O termo ‘falso-avancados’ é uma referência aos estudantes falantes de línguas próximas ao português, no caso, o espanhol. Em meu estágio de observação 1, feito no NEPPE na Universidade de Brasília, havia turmas mistas com estudantes de várias nacionalidades e também havia turmas específicas para falantes de espanhol, já que na turma mista eles demonstravam maior desenvoltura e facilidade com a aprendizagem da língua portuguesa, porém, muitas vezes, ficavam no nível da interlíngua por conta de tal proximidade, dando a impressão de que já tinham um nível mais avançado, quando muitas interferências os impediam de avançar literalmente no aprendizado.

compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é de cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz.

Corroboramos com Ortiz-Alvarez (2012), ao constatar que a proximidade das línguas portuguesa e espanhola influencia a transferência linguística, pois, na presente pesquisa, constatamos esse fato. Já em línguas distantes, como japonês e português, a influência não foi por transferência, mas sim por interferência. Mesmo esse caso não tendo sido um grande problema para os estudantes japoneses colaboradores desta pesquisa, sabemos que o fato de o estudante dedicar-se ao aprendizado é crucial para alcançar o êxito, e essa ideia é defendida pela autora. (Ortiz-Alvarez, 2012).

A seguir, apresentamos alguns excertos para ilustrar como a interlíngua interfere em uma parte do texto de aprendizes de português variante brasileiro:

Um aluno que tem o japonês como L1:

“Para o futuro meu (9), agora estou com vontade de se (3) dedicar ao estudo desde(8) o próximo semestre também.”

Um aluno que tem o espanhol como L1:

“eu gusto (11) das frutas como a melancia e mamão. o (6) clima é muito quente e eu não gusto (11), muito do calor, mas com o tempo poderia acostumar-me (11). A universidade é muito grande e eu gusto (11) muito de ela (1)”

Um aluno que tem o português da CPLP como LA:

“O desporto que ay (11) me (1) pratico é (1) futol (11) do (5) campo, todo final de semana jocabato (11) com os amigos.”

A seguir, apresentamos alguns excertos para ilustrar como problemas de letramento na escrita interfere em uma parte do texto de:

Um aluno que tem o japonês como L1:

“Em maio no (5) ano passado, prestei um exame para selecionar os intercambistas que enviariam (3) no ano que vem (3)-este ano, 2013)-.”

Um aluno que tem o espanhol como L1:

“as (6) questões abordadas desste (4) texto é (1) sobre os avanços de a (1) tecnologia (5) suas vantagem (1) e desvantagem(1)”

Um aluno que tem o português da CPLP como LA:

“As cultura (1) sao(5) um pouco aparecidas (4). Agente (4) tem acultura(4) mais acolhedora do que o Brasil, ques (4) os povos são totalmente fechados.”

Esses excertos foram retirados para evidenciar como a interlândia e problemas de letramento interferem na fluidez em partes dos textos. Os autores são de diferentes nacionalidades e que têm a língua portuguesa como LA. Ao fazer essa comparação, comprovamos que, além de serem processos distintos entre si, a interlândia e o letramento são processos que dependem da primeira língua, e talvez, de outras línguas adicionais do aprendiz para que sejam identificados com profundidade. Essa analogia comprova e deixa visível a comparação e o que está sendo defendido.

Reconhecemos que havia a necessidade do desenvolvimento de critérios para separar o que estamos entendendo por aspecto de interlândia e de problemas de letramento na escrita no contexto de L2, para contribuir com a formação dos professores e dos estudantes. Vimos, no decorrer deste estudo, que é preciso experimentar estratégias de ensino que contemplem discriminadamente esses aspectos L2/LA, sobretudo nas aulas de produção textual. Portanto, é viável a utilização da abordagem processual do letramento em L2/LA no que diz respeito à necessidade dessas novas práticas textuais de letramento que considerem a interlândia, no entanto, seria necessária a implementação de ações de formação.

4.5. Para além da estrutura: um caminho natural a ser seguido

Acreditamos que as atividades de leitura e de produção de um gênero textual em LA, em seu percurso, envolvem gradualmente:



- 1) Estrutura
- 2) Interlocução
- 3) Propósito
- 4) (Inter)discursividade

E isso significa que o conceito de interlândia e de letramento em LA contemplam, além do fluxo progressivo, com coesão textual, a construção da coerência que, necessariamente envolve a (inter) discursividade. Além disso, é necessário a incorporação de expressões idiomáticas e falsos cognatos. É importante que os estudantes tenham acesso e se apropriem das práticas sociais da língua-alvo.

A (Inter) discursividade envolve aspectos culturais ideológicos e nos mostram que a interlândia extrapola os limites estruturais de uma língua e, por isso mesmo, precisa ser redimensionada em seu conceito. A palavra sistema precisa ser repensada, incluindo desde a estrutura até aspectos culturais, como a interdiscursividade.

Por esses motivos, entendemos que a partir deste trabalho, pode-se estabelecer desdobramentos para uma mudança metodológica nas atividades de leitura e na própria conduta de corrigir as produções dos alunos, sabendo evidentemente oferecer a correção adequada às interferências tanto de interlândia, como de problemas de escrita, os quais, ao que tudo indica, são decorrentes de primeira língua, no caso deste estudo.

4.6. Fechamento do capítulo

Fundamentadas no diálogo entre teorias sobre Interlândia, Letramento, Aprendizagem Colaborativa e conceitos da Linguística Textual, selecionadas como alicerces essenciais para esta pesquisa, foram tecidas, neste capítulo, contribuições para a área de ensino de L2/LE. Ao analisar os aspectos de interlândia e de letramento nos textos de estudantes estrangeiros, de acordo com as considerações teóricas, os problemas encontrados foram distinguidos nos quadros com parâmetros de classificação, criados para averiguar a equivalência dos dados com o tema defendido, assim como foram registrados comentários sobre cada texto analisado.

CONCLUSÃO

Este estudo foi realizado a partir da motivação gerada por problemas encontrados em textos produzidos por estudantes de português como LA, os quais eram generalizados como interferência de interlíngua. No entanto, alguns deles não reconhecíamos como tal, pois compreendíamos que estavam relacionados a falhas na aquisição do processo de escrita.

Apresentamos os principais pontos de reflexão a partir dos quais esperamos contribuir com a área de pesquisa de segunda língua ou língua adicional na perspectiva sociointeracional, em que se considera a língua, por conseguinte, os textos produzidos, como um processo entre os interlocutores, o que pressupõe a intertextualidade, uma vez que o texto sempre é fruto de textos anteriores e serve de dado para os que posteriormente venham a ser produzidos (Koch, cf. Koch, 1997 a e b, 2004). Isso tudo significa observar a língua na perspectiva do letramento no contexto de LA, perpassando pela Aprendizagem Colaborativa e pela Linguística Textual, para elucidar o sistema processual de ensino do texto em LA. O equilíbrio entre teoria e prática proporcionou vivenciar experiências e descobertas que outrora eram imagináveis e que, ao final deste trabalho, foram evidenciados.

O grupo de estudantes japoneses demonstrou mais atendimento ao gênero solicitado, como, por exemplo, nos textos 1 e 4. Por coincidência, esse também foi o grupo que escreveu mais linhas nos textos. Os grupos de estudantes de L1 espanhol e português da CPLP, muitas vezes, não atingiram nem mesmo um número mínimo de linhas para a organização de uma argumentação, como por exemplo, nos textos 8 e 9. Problemas de interlíngua ou de letramento, quando demasiados, podem influenciar no não-atendimento ao gênero textual.

De todos os grupos, o de estudantes japoneses mostrou elevado nível de letramento ideológico, progressão textual, indícios de autoria na perspectiva do sujeito, sobretudo nos textos 1 e 4. Esse fato inicialmente não era esperado, em razão do distanciamento entre as

línguas japonesa e portuguesa. Acreditamos que um fator determinante para o desempenho desses estudantes seja uma base de ensino sólida e socialmente motivada¹⁶.

O maior índice em relação aos erros foi apresentado pelo grupo de português da CPLP, sendo, no texto 9, apenas 6 de interlíngua, para 42 de letramento. O segundo texto com mais erros de letramento também está nesse grupo: o texto 12 não apresentou ocorrências de interlíngua, mas, em contrapartida, foram 32 de letramento.

Acreditamos que essa discrepância se deve ao fato de a língua portuguesa na Guiné-Bissau, país de origem do estudante gozar de estatuto oficial, sendo a língua dos setores públicos e das escolas. O fato da complexidade linguística da Guiné-Bissau, com vasta diversidade de línguas que ocupam o lugar de L1 dos guineenses ao longo de toda sua extensão territorial e a inexistência de políticas educativas que permeiem o português e as demais línguas africanas, inclusive o crioulo (alguns de base lexical portuguesa), contribuem para uma situação de diglossia preponderante na Guiné-Bissau. Segundo, Barbosa (2015, p. v), esses são fatores inibidores do processo de desenvolvimento da qualidade e do sucesso do sistema de ensino, com repercussões na sociedade guineense e no próprio crescimento do país.

Ao entendermos a complexa situação linguística em que se encontra a Guiné-Bissau, consideramos essa complexidade como um fator relevante para avaliar as produções textuais dos estudantes participantes desta pesquisa, um fator que deve ser considerado para justificar o número de problemas de letramento encontrados. Os dados analisados revelam traços de autor que já tem proficiência na língua-alvo, mas não consegue transmitir clareza de ideias e uma lógica textual que seja captada pelo leitor.

Com a análise feita, entendemos que tantos problemas relacionados à interlíngua, quanto ao letramento na escrita são passíveis de estarem em maior ou menor quantidade, a depender do indivíduo ou do grupo que se avalia. É sabido que o português é uma língua distante estrutural e culturalmente em relação à língua japonesa e próxima à língua espanhola. Porém, houve uma “aparente” quebra de expectativa em relação aos estudantes de países da CPLP, tendo em vista que se espera que dominem o português, já que essa é a língua oficial das instituições, inclusive nas escolas. No entanto, por se tratar de país

¹⁶ Estamos adotando a expressão por “socialmente motivada”, porque os gêneros trabalhados estão relacionados com a prática acadêmica dos estudantes, o que notadamente os motiva, portanto, o contexto social que proporciona essa motivação.

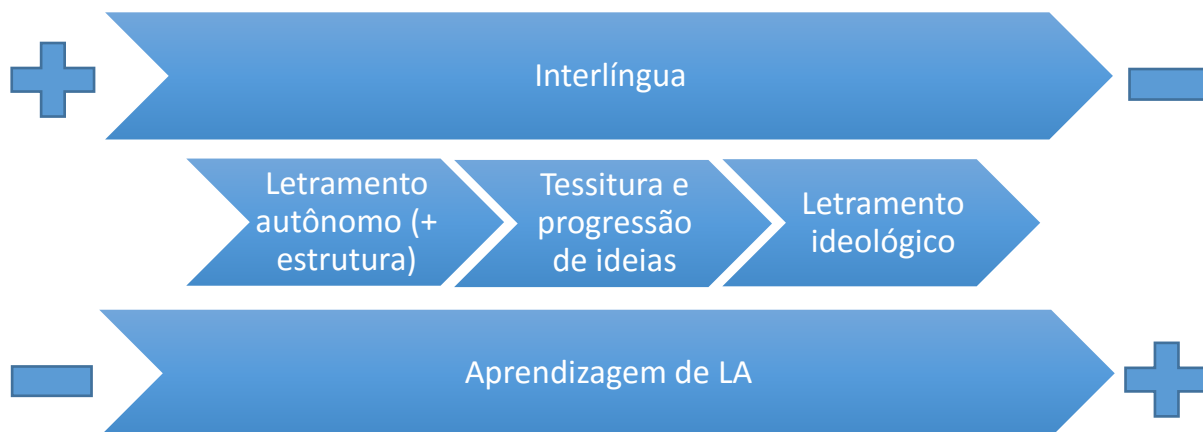
multilíngue, como já foi observado anteriormente (Barbosa, 2015) e com baixo índice de escolarização e problemas nas políticas linguísticas, torna-se comum a precariedade no ensino e na aprendizagem, o que interfere na aprendizagem do processo da escrita.

A aproximação entre os conceitos de interlíngua e letramento e dos contextos teóricos e práticos coexistentes possibilitam importantes reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de uma disciplina que trate os dois conceitos na abordagem de temas em sala de aula e nas correções feitas. Perceber a atuação desses elementos nos textos, a tentativa de significação e de representação por meio tanto da interlíngua como do letramento, até o momento do êxito no texto “acabado”, é de suma importância para os profissionais da área e para os estudantes estrangeiros.

O movimento que parte do processo de aquisição ou aprendizagem da língua passa pela interlíngua, extrapola a estrutura e considera o contexto social e de produção, para, finalmente, alcançar estágios bem-sucedidos na perspectiva do letramento ideológico, com propósito de escrita articulada e inserida nas práticas sociais locais. Retomamos aqui Ortiz-Alvarez (2012, p. 2) quando, baseada em Selinker (1994), explicita que a interlíngua está presente desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta explicitar significados na LE.

Os recursos linguísticos apresentados nas análises não seriam significativos em um sentido amplo se não houvesse a relação de interdependência entre os conceitos apresentados. Inclusive a *influência do letramento da LI ou na LA* não poderia ser ignorada, pois não há, depois dessa análise, como negar que **o processo que acontece em Interlíngua, também acontece em Letramento, gerando o que estamos considerando Interletramento no processo de escrita de uma língua – nesse caso o português – em outra**. Esse é um processo entendido como natural, pois dessa forma, conseguimos identificar os estágios pelos quais o estudante passa até conseguir chegar a um nível textual com indícios de autoria e propósito no que lhe foi solicitado. Não significa, no esquema apresentado na figura anterior, que o estudante passa apenas uma vez por cada etapa, mas que ao passo que vai avançando nessa direção, os significados por trás dos conceitos vão sendo agregados, inclusive, pode acontecer mais de uma etapa ao mesmo tempo. É o caso dos textos 1 e 4 do grupo de estudantes japoneses: mesmo no nível do letramento ideológico, o estudante ainda apresenta interferências de interlíngua. A figura a seguir representa essa evolução.

Figura 5 - Percurso do trabalho com a leitura e a produção de textos em LA



Fonte: (FERNANDES, 2016)

Na figura acima, definimos o caminho do trabalho com a leitura e a produção de textos em LA como sendo um percurso em que estes ocorrem simultaneamente. Desse modo, a interlúngua e a aprendizagem de LA pressupõem um seguimento que também envolve os níveis de letramento da escrita. Nesse movimento, um processo influencia no outro, sendo que a interlúngua e a aprendizagem de LA são inversamente proporcionais, ora com mais, ora com menos presença. Nesse caminho, o letramento passa do autônomo para o ideológico, por meio da tessitura do texto.

Para chegarmos ao conteúdo resumitivo na figura acima, que demonstra o movimento evolutivo apresentado nos textos analisados, respondemos às seguintes questões que levantamos para a realização desta pesquisa:

a) Quais as interferências mais frequentes em produção textual na língua portuguesa apresentadas por estudantes estrangeiros da disciplina Leitura e Produção de Textos – Turma S, da Universidade de Brasília?

As interferências dizem respeito ora a elementos que não pertencem a cada língua especificamente, mas que são passíveis de reconhecimento, ora referem-se à má construção sintático-semântica, que comprometem o sentido, não muitas vezes, sendo minimamente possível entender o que está sendo dito, ou seja, há problema de coerência na escrita.

b) Que tipos de interferências são essas? Interlíngua ou problemas de letramento de escrita em L1?

As interferências que se revelaram frequentes nos textos são de duas naturezas: as de interlíngua, como já era esperado, e as de problemas de letramento na escrita, o dado novo que a pesquisa apresenta.

c) Que metodologia pode ser pensada para conduzir à correção mais bem-sucedida de textos que apresentam esses problemas.

Acreditamos que não há um método específico, mas, sim, um conjunto metodológico que contemple atividades de leitura e compreensão minuciosa das informações textuais, considerando o conhecimento prévio linguístico e de mundo do aprendiz, escrita voltada para as práticas do contexto social envolvido (no caso foi o acadêmico), correção e *feedback* e reescritura na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa. Isso tudo tem de levar em consideração a natureza da língua do aprendiz em relação ao português, para saber identificar se o problema do texto produzido é de interlíngua ou de lacuna na aprendizagem de escrita em sua L1.

d) Como trabalhar com essas interferências de modo colaborativo com o próprio aprendiz conduzindo-o ao estatuto de co-autor do processo corretivo?

Se se trata de interferência de interlíngua, evidenciar ao aluno, por meio de comparação entre sua língua e a LA, o “estranhamento” ocorrido, fazendo valer técnicas da Análise Contrastiva, mas em versão atualizada, de modo que se leve em consideração tanto aspectos estruturais, como lexicais e semântico-discursivos, contemplando, desse modo, fatores de ordem cultural e ideológica. Isso pode significar mostrar que há outras maneiras de “ver, entender e dizer algo sobre o mundo”, além daquela que sua língua mostra ou permite. A forma de pensar e de se posicionar em outras culturas e línguas, bem como os costumes e modos de falar podem mudar completamente. É o caso de, por exemplo, no francês e no inglês, línguas de raízes distantes entre si, a estrutura não permitir que se conceba frases sem o sujeito, ou seja, com sujeito desinencial ou oculto. Esse exemplo é um posicionamento não só histórico-cultural, mas que influencia diretamente nessas línguas e nos aprendizes dessa como LA, especialmente se possuírem uma L1 em que o exemplo seja concebível.

Caso os problemas sejam de letramento, sugere-se que o aprendiz retorne ao nível básico, para apreensão das estruturas primárias da língua escrita, em atitude que inicie o processo com foco mais centrado no letramento, digamos, mais “autônomo”, mostrando-lhe o percurso de aprendizagem da escrita, que passa por diversas fases, sobretudo em se

tratando de LA. Isso não significa desprezo à semântica ou a aspectos culturais, pois, desde o início, esses aspectos devem ser abordados, pois não temos como dissociar o conteúdo da forma.

Na nossa experiência, não pudemos separar as turmas em níveis de letramento, pois a Universidade só dispunha de uma única turma de LPT para essa demanda específica de estudantes estrangeiros durante os semestres em que foram feitos os estágios. Sendo assim, demos seguimento à disciplina e procuramos fazer um ensino e aprendizado que contemplassem a turma como um todo, voltando e explicando quantas vezes fosse necessário, incentivando os estudantes com maior competência no letramento em língua portuguesa a compartilharem seus conhecimentos também com os outros colegas, por vezes menos competentes no letramento em foco.

Por isso, ratificamos a tradicional conduta de que o nível cognitivo seja considerado nas quatro habilidades escutar, falar, ler e escrever, o que envolve compreensão, mesmo sabendo que elas não se desenvolvem na mesma proporção. De qualquer modo, ao professor, fica a sugestão de que, embora caminhem juntos e, às vezes, até se confundirem, interferência de interlíngua e problema de letramento escrito são processos diferentes e, por isso, precisam ser tratados adequadamente na aprendizagem de uma outra língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDÉ, Nailia. **A Aquisição do Artigo em Português L2 por Falantes de L1 Russo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2011.

BARBOSA, A. J.. **Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau**. Dissertação de mestrado em língua e cultura portuguesa. PLE/PL2, Universidade de Lisboa, 2015.

BARBOSA EF. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. [boletim informativo da internet] 2005; acesso em 2008 Out 10]. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>.

BORBA, Fernanda Riegert, LIMA, Marília dos Santos. **O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro**. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

BARTON & HAMILTON. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Problemas de Comunicação Interdialetal**. Tempo Brasileiro, 1984.

BRANDÃO, C. **Discurso Acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula**. Brasília: Tese de doutorado. (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, 2005.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZATO. M.E.K. (2007). **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese de Doutorado. Campinas, IEL/Unicamp.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. In: Educação & Sociedade. Campinas: v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Texto e discurso sob múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Vol. 1)

CASSELL L, Catherine; SYMON, Gillian. **Qualitative methods in organizational research**. London: Sage Publications, 1994.

COPE, B. e KALANTZIS, M. (2003). **A Pedagogy of Multiliteracies** in COPE, B. e KALANTZIS, M. (ed.) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

COPE, B. & KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. New London Group (COR): Routledge, 2001.

CORDER, S. Pit. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford University Press, 1981.

_____ **Idiosyncratic dialects and error analysis**. Em: **International Review of Applied Linguistics**. Inglaterra: Oxford University Press, 1971.

_____ **La importancia de los errores Del que aprende una lengua segunda**. Em: MUÑOZ LICERAS, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

COSTA, A. de F. O. F. **Estratégias e falhas na construção do sentido textual: Análise dos problemas de progressão argumentativa no Vestibular**. Rio de Janeiro. UERJ. Instituto de Letras, 235 fl. Mimeo. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa, 2006.

COSTA, Marília de Melo. **Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem** / Marília de Melo Costa. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara– 2012.

CUNHA, A. F. **Funcionalismos**. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de linguística. 2.ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

DE SOUSA, Lopes, Paulo W. **Um estudo funcionalista do tópico em português e japonês**. In: Revista Acadêmica Educação e Cultura em debate. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Letras) - Faculdades Alfredo Nasser, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The discipline and practice of qualitative research**. In: The hand book of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. P. 1-27.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica)**. Acessado em 12/12/2015. CIES e WorkingPaper nº 60/2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, Mar. 2002.

ELLIS, Rod. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. **Qualitative research methods of Science Education**. In: FRASER, B. Fraser & K. Tobin (Eds.), International handbook of science education (pp. 1155-1173). Dordrecht: Kluwer, 1998.

EVANS, V. and TYLER, A. **“Rethinking English ‘Prepositions of Movement’ The Case of To and Through**. 2004.”

EVANS, V. and TYLER, A. 2004. **“Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of in.”** In Studies in Linguistic Motivation, G. Radden and K.-U. Panther (eds.), 157-192. Berlin: Mouton de Gruyter

FERNANDES & LÔPO-RAMOS, S. S., A. L., **O texto motivador e o processo de reescrita em PLE**. No prelo, p. 02, 2016.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia, Editora da UFG, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2001.

_____ (org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia. Editora da UFG, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. ; 25cm.

FREUDENBERGER, F. LIMA, M.D.S. **A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês).** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1). Jan/jun, 2006.

FUZER, C. & WEBER, Taciane. **Um passo de cada vez: a (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensino-aprendizagem de produção textual.** Cadernos de Linguagem & Sociedade, v. 13, n. 2, p. 36-60, 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872/6000>

GALLIMORE, R. E THARP, R. **O Pensamento Educativo Na Sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito.** In MOLL, L. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre. Artes médicas, 1996. p. 11-200.

GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua em el marco de la Lingüística Contrastiva.** Madrid: Editorial Síntesis. 1993

GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros. 2004.

GASPAROTTO, D. M. O. **Trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental 1.** Dissertação de mestrado. Maringá, 2014.

GASS, S. & SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** London: Routledge, 2008.

GASS, S. M.; VARONIS, E. m. **Input, Interaction and Second Language Production.** Studies in Second Language Acquisition, v. 16, n. 3, p. 283-302, 1994.

GRANNIER, Daniele Marcelle. **Distâncias entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segunda língua**. Anais do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Macau, abril de 1998.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2 Ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Geelong, Vic: Deakin University Press. Oxford: 1989.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KOCH, Ingedore G.V. & Elias, Vanda M.. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso em: 05/12/2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____, **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 1998.

_____, **Coesão textual**. São Paulo, Contexto: 1997.

_____, **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____, I. G. V., Bentes, A. C., Cavalcante, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007

_____; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOERICH, Backes, Sousa, Erdmann, Albuquerque GL. **Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa**. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2009;11(3):717-23. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition theory**. Tradução inédita de J. C. P. Almeida Filho (mimeo). In: Krashen, S. D. Principles and Practice in Second Language. 1. ed. Londres: Prentice Hall International (UK), 1987.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L.. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. In: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 2015, Aracajú. Atas CIAIQ 2015, 2015. v. 2. p. 243-247.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LEWIN, K. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix; 1946.

_____. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira; 1965.

LÔPO-RAMOS, Ana Adelina. **Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras**. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____, “**Gêneros textuais: definição e funcionalidade**”, 2002, (digit.).

MARCUSCHI, Luiz A. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da Fala para a Escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A Construção do Mobiliário do Mundo e da Mente: linguagem. Categorização e verdade**. Recife, 2004

_____. **Gêneros Textuais e Produção Escrita**. Recife, 2004 (digit.).

MASUNAGA, N. M. **El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ele: estudio contrastivo y análisis de errores**. Departamento de lengua española y lingüística general, Facultad de Filología, 2012.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. **O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola** / por Leonarda Jacinto José Maria Menezes. - 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTRUL, S. **Incomplete Acquisition in Bilingualism**. Amsterdam: John Benjamins. 2008.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. **Algumas reflexões quanto ao conceito de discurso à luz da análise crítica do discurso**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2012. Disponível em:

[http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20\(145\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(145).pdf)Acesso: < 28 nov 2015>

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** Editora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Cortez, 4. ed., 1999.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. **Novas línguas/línguas novas – Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada** / Maria Luisa Ortiz Alvarez. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.** In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2. 2002, San Pablo. Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas, disponível em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 Sep. 2015.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L.. **Línguas próximas e interlíngua.** In: ORTIZ ALVAREZ Maria Luisa. (Org.). *Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada.* 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2012, v. 1, p. 245-264.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAZUK, R. de O. **Do Inglês L1 ao Português L3 passando pelo Espanhol L2: transferências em regência/transitividade verbal, com foco nas preposições.** Título provisório de tese de doutoramento (projeto de qualificação aprovado em 2006) em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

_____. **Interfaces entre a Tradução e o PL2-E: as estratégias usadas pelos alunos estrangeiros na produção de textos em português.** *Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 01, n.01, 2004. Disponível em <<http://www.letramagna.cjb.net>> Acesso em: 09/01/2016.

_____. **Transferências em Regência Verbal: erros recorrentes na tradução direta de preposições da língua inglesa para o português do Brasil.** Monografia de especialização (“Formação de Professores de Português para Estrangeiros”) – Departamento de Letras, PUC-Rio, 2002.

ROCHA, C.H. **O ensino de LE(inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinariedades da linguística aplicada.** In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. **O ensino de LE para crianças: Reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Roxane H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, P. **O ensino de português como segunda língua para falantes de Espanhol: teoria e prática.** In: *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros.* Brasília. EDU. Cap. 5. p. 49-57, 1998.

SELINKER, L. (1972). **Interlanguage.** IRAL, 10. pp. 209-31.

SEBBA, Maria Aparecida Yasbec; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. **Produção escrita.** In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de Professores: princípios e práticas.** Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 83-100.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e Revisão Textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** *Presença Pedagógica,* Belo Horizonte, Dimensão. V. 9, n. 52, p. 15-21, jul/ago. 2003.

SILVA, Eliane Barbosa Da, (2002), “**Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos**”, In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2, 2002, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, p.1-13. Disponível em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação** / Brian V. Street: tradução Marcos Bagno. – 1ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harow: Pearson, 1995.

TARONE, E. **Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report**. In: Brown, H.D., Yorio, C.A. & Crymes, R.H. (eds.) On TESOL 77. Georgetown University Press: pp.194-203, 1977.

TYLER, A. and EVANS, V. 2003. **The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, Embodied Meaning and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**, Campinas, Pontes, 1988.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

WARDHAUGH, R. **The contrastive analysis hypothesis**. TESOL Quaterly, v. 4, n. 2, p. 123-130, 1970.

WARDHAUGH, R. **Topics in applied linguistics**. Massachusetts: Newbury House, 1974.

WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 3 ed. 1984.

ANEXOS

ANEXO I UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS ESTUDANTES DA TURMA
“S” DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras
 Disciplina: Leitura e Produção de Textos – Turma S
 Professora Ana Adelina Lôpo Ramos
 Estágio Docente: Samara Fernandes

Atividade 01: Testando conhecimento em Língua Portuguesa

Nome completo: _____

Nacionalidade: _____

Curso na UnB: _____

Qual a sua primeira língua? _____

Que outras línguas você domina? _____

Estudou português por quanto tempo? _____

Com quantos anos começou a estudar português? _____

Onde (país e escola): _____

Há quanto tempo está no Brasil? _____

Das atividades abaixo descritas, marque com X a lacuna que indica o seu desempenho em Língua Portuguesa:

Leitura: () muito bem () bem () regular () com dificuldade

Escuta e compreensão: () muito bem () bem () regular () com dificuldade

Fala: () muito bem () bem () regular () com dificuldade

Escrita: () muito bem () bem () regular () com dificuldade

Escreva um pequeno texto contendo as informações para as seguintes perguntas:

- Por que você está no Brasil?
- O que sabe sobre esse país?
- Por que escolheu a Universidade de Brasília e o curso que está estudando?

**ANEXO II UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS
FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL DA TURMA “S” DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

FOLHA PARA REDAÇÃO

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

26
27
28
29
30

ANEXO III UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS
TEXTO
MOTIVADOR APLICADO AOS ESTUDANTES DA TURMA “S” DE LEITURA
E PRODUÇÃO DE TEXTOS
TEXTO RETIRADO DA UNIDADE: INTERCÂMBIO



Orientação para leitura

3. **Leia, silenciosamente, o texto abaixo e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.**
4. **Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).**

Texto 1

O que é intercâmbio universitário?

Em geral, as pessoas já ouviram falar de intercâmbio. Mas será que todos sabem ao certo o que significa? Essa palavra é bem abrangente, mas tem um significado simples: troca.

Pode ser uma troca de experiências, troca cultural, troca comercial, ou seja, pode ter uma infinidade de sentidos. Porém, segundo o dicionário, o termo engloba relações comerciais ou culturais entre nações.

De acordo com a gerente de marketing da STB, Cláudia Martins, intercâmbio é um termo utilizado já há várias décadas, principalmente depois dos anos de 1940. "Utilizado para descrever uma pessoa que vai estudar por um período em outro país. Mas levando sempre em consideração que o ponto principal é aprimorar as relações com outros povos, outras culturas e melhorar a compreensão entre os povos de vários países", afirma.

O mercado

Fazer um intercâmbio hoje é uma alternativa conveniente para quem quer aperfeiçoar uma língua, crescer profissionalmente e pessoalmente. Com isso, o número de estudantes que investem nessa alternativa é crescente.

Segundo os dados fornecidos pela Belta (Brazilian Educational & Language Travel Association - Associação de agências de intercâmbio), em 2004, aproximadamente 42 mil brasileiros, na faixa de 18 e 30 anos, optaram por essa iniciativa, sendo que em 2003 foram 35 mil pessoas.

A expectativa, de acordo com a diretora da Belta, Maura Leão, é de que a partir de 2005 seja de crescimento. "Houve uma mudança no mercado internacional em 2001, com o atentado nos Estados Unidos. Em 2002 o mercado ainda ficou muito sensível. O ano de 2003 foi muito difícil para o Brasil, por causa da mudança presidencial. Mas em 2004, essa área teve uma recuperação, houve uma retomada nesse mercado e o número de pessoas que procuram o intercâmbio voltou a aumentar. Contudo, espera-se um grande aumento nesse ano", conta.

Maura explica que o aumento pela procura de intercâmbio está acontecendo devido à percepção que os estudantes vêm tendo sobre tal experiência. "As pessoas estão entendendo a necessidade de se fazer um programa no exterior. Eles sabem que isso serve para uma especialização profissional, ou até para se posicionar melhor no mercado". Ela também afirma que a desvalorização do dólar também contribui para o crescimento da internacionalização.

Programas de intercâmbio nas universidades

Muitas são as universidades brasileiras, particulares e públicas, que possuem convênios com instituições estrangeiras para proporcionar a seus alunos a oportunidade de cursarem uma parte de seus estudos no exterior.

Os departamentos de Cooperação Internacional das instituições desenvolvem parcerias com universidades em diversos países e divulgam as oportunidades de intercâmbio aos seus alunos. "Nós não temos o interesse comercial que tem uma agência de intercâmbio. Nosso interesse é acadêmico. Objetivamos o desenvolvimento do nosso aluno", conta a gerente de relações internacionais e nacionais da Unisinos.

Miriam Silveira Mylius.

Praticamente todas as universidades que possuem esses convênios trabalham de maneira parecida. Esses acordos funcionam como uma troca, ou seja, as instituições mandam estudantes para o exterior, no período de seis meses a um ano, mas ao mesmo tempo, recebem alunos estrangeiros. Porém ambos ficam isentos da taxa universitária no país que visitam, que muitas vezes é o mais caro de um intercâmbio. O usual é que o aluno siga pagando mensalidades no período em que está no exterior em sua própria universidade de origem, se este for o caso.

Tanto nas universidades particulares como nas públicas, o intercambista é responsável por todas as suas despesas - passagens, hospedagem, alimentação, visto e seguro de vida. O que diferencia é que os alunos das particulares permanecem pagando a mensalidade da sua instituição de origem no período de viagem. Há algumas exceções também em programas de universidade públicas, que, em poucos casos chegam a oferecer bolsas para despesas.

Os programas oferecidos pelas universidades são os de graduação e pós-graduação, sendo que os de graduação são os mais comuns e os mais procurados. Mas para que os estudantes possam participar dessa iniciativa, eles devem estar regularmente matriculados, ter um bom desempenho acadêmico, ter cursado pelo menos 40h da carga horária do curso, não estar no último semestre e ter conhecimento da língua do país de destino.

Além de programas de intercâmbios, algumas instituições oferecem programas de bolsas, que possuem o mesmo processo, mas oferecem aos alunos uma bolsa auxílio, que varia de acordo com o programa.

Para a agente de relações internacionais da USP, Denise Menegon Cristovam, os alunos interessados em fazer parte da graduação no exterior devem procurar uma universidade que proporcione a ele essa oportunidade. "Se o aluno faz esse intercâmbio pela instituição de ensino, além de ter a isenção das taxas escolares, poderá ter um retorno mais rápido da instituição", conclui.

(Texto adaptado de: <http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=6362>)

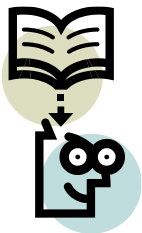


Produção Textual – Agora é sua vez

A partir dos textos lidos, escreva sobre a sua experiência de intercâmbio no Brasil utilizando o texto 2 como modelo. O seu texto pode conter informações como: **o motivo pelo qual você escolheu o Brasil como país de destino;** que tipo de intercâmbio você está fazendo (acadêmico, cultural, etc.), qual foi a maior dificuldade que você enfrentou aqui no Brasil, o que mais chamou sua atenção nas cidades que visitou, quanto tempo vai ficar no país, onde está morando, o que mais gostou e o que menos gostou. Comente também sobre a comida, sua rotina universitária, esportes que pratica, o clima e as diferenças culturais do Brasil com o seu país de origem.

O TEXTO DEVE CONTER NO MÍNIMO 15 NO MÁXIMO 30 LINHAS.

ANEXO IV UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS TEXTO
MOTIVADOR APLICADO AOS ESTUDANTES DA TURMA “S” DE LEITURA
E PRODUÇÃO DE TEXTOS
TEXTO RETIRADO DA UNIDADE: INTERCÂMBIO



Orientação para leitura

5. **Leia, silenciosamente, o texto abaixo e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.**
6. **Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).**

Texto 1

O que é intercâmbio universitário?

Em geral, as pessoas já ouviram falar de intercâmbio. Mas será que todos sabem ao certo o que significa? Essa palavra é bem abrangente, mas tem um significado simples: troca.

Pode ser uma troca de experiências, troca cultural, troca comercial, ou seja, pode ter uma infinidade de sentidos. Porém, segundo o dicionário, o termo engloba relações comerciais ou culturais entre nações.

De acordo com a gerente de marketing da STB, Cláudia Martins, intercâmbio é um termo utilizado já há várias décadas, principalmente depois dos anos de 1940. "Utilizado para descrever uma pessoa que vai estudar por um período em outro país. Mas levando sempre em consideração que o ponto principal é aprimorar as relações com outros povos, outras culturas e melhorar a compreensão entre os povos de vários países", afirma.

O mercado

Fazer um intercâmbio hoje é uma alternativa conveniente para quem quer aperfeiçoar uma língua, crescer profissionalmente e pessoalmente. Com isso, o número de estudantes que investem nessa alternativa é crescente.

Segundo os dados fornecidos pela Belta (Brazilian Educational & Language Travel Association - Associação de agências de intercâmbio), em 2004, aproximadamente 42 mil brasileiros, na faixa de 18 e 30 anos, optaram por essa iniciativa, sendo que em 2003 foram 35 mil pessoas.

A expectativa, de acordo com a diretora da Belta, Maura Leão, é de que a partir de 2005 seja de crescimento. "Houve uma mudança no mercado internacional em 2001, com o atentado nos Estados Unidos. Em 2002 o mercado ainda ficou muito sensível. O ano de 2003 foi muito difícil para o Brasil, por causa da mudança presidencial. Mas em 2004, essa área teve uma recuperação, houve uma retomada nesse mercado e o número de pessoas que procuram o intercâmbio voltou a aumentar. Contudo, espera-se um grande aumento nesse ano", conta.

Maura explica que o aumento pela procura de intercâmbio está acontecendo devido à percepção que os estudantes vêm tendo sobre tal experiência. "As pessoas estão entendendo a necessidade de se fazer um programa no exterior. Eles sabem que isso serve para uma especialização profissional, ou até para se posicionar melhor no mercado". Ela também afirma que a desvalorização do dólar também contribui para o crescimento da internacionalização.

Programas de intercâmbio nas universidades

Muitas são as universidades brasileiras, particulares e públicas, que possuem convênios com instituições estrangeiras para proporcionar a seus alunos a oportunidade de cursarem uma parte de seus estudos no exterior.

Os departamentos de Cooperação Internacional das instituições desenvolvem parcerias com universidades em diversos países e divulgam as oportunidades de intercâmbio aos seus alunos. "Nós não temos o interesse comercial que tem uma agência de intercâmbio. Nosso interesse é acadêmico. Objetivamos o desenvolvimento do nosso aluno", conta a gerente de relações internacionais e nacionais da Unisinos.

Miriam Silveira Mylius.

Praticamente todas as universidades que possuem esses convênios trabalham de maneira parecida. Esses acordos funcionam como uma troca, ou seja, as instituições mandam estudantes para o exterior, no período de seis meses a um ano, mas ao mesmo tempo, recebem alunos estrangeiros. Porém ambos ficam isentos da taxa universitária no país que visitam, que muitas vezes é o mais caro de um intercâmbio. O usual é que o aluno siga pagando mensalidades no período em que está no exterior em sua própria universidade de origem, se este for o caso.

Tanto nas universidades particulares como nas públicas, o intercambista é responsável por todas as suas despesas - passagens, hospedagem, alimentação, visto e seguro de vida. O que diferencia é que os alunos das particulares permanecem pagando a mensalidade da sua instituição de origem no período de viagem. Há algumas exceções também em programas de universidade públicas, que, em poucos casos chegam a oferecer bolsas para despesas.

Os programas oferecidos pelas universidades são os de graduação e pós-graduação, sendo que os de graduação são os mais comuns e os mais procurados. Mas para que os estudantes possam participar dessa iniciativa, eles devem estar regularmente matriculados, ter um bom desempenho acadêmico, ter cursado pelo menos 40h da carga horária do curso, não estar no último semestre e ter conhecimento da língua do país de destino.

Além de programas de intercâmbios, algumas instituições oferecem programas de bolsas, que possuem o mesmo processo, mas oferecem aos alunos uma bolsa auxílio, que varia de acordo com o programa.

Para a agente de relações internacionais da USP, Denise Menegon Cristovam, os alunos interessados em fazer parte da graduação no exterior devem procurar uma universidade que proporcione a ele essa oportunidade. "Se o aluno faz esse intercâmbio pela instituição de ensino, além de ter a isenção das taxas escolares, poderá ter um retorno mais rápido da instituição", conclui.

(Texto adaptado de: <http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=6362>)



Produção Textual – Agora é sua vez

A partir dos textos lidos, escreva sobre a sua experiência de intercâmbio no Brasil utilizando o texto 2 como modelo. O seu texto pode conter informações como: **o motivo pelo qual você escolheu o Brasil como país de destino;** que tipo de intercâmbio você está fazendo (acadêmico, cultural, etc.), qual foi a maior dificuldade que você enfrentou aqui no Brasil, o que mais chamou sua atenção nas cidades que visitou, quanto tempo vai ficar no país, onde está morando, o que mais gostou e o que menos gostou. Comente também sobre a comida, sua rotina universitária, esportes que pratica, o clima e as diferenças culturais do Brasil com o seu país de origem.

O TEXTO DEVE CONTER NO MÍNIMO 15 NO MÁXIMO 30 LINHAS.

**ANEXO V UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS TEXTO
MOTIVADOR APLICADO AOS ESTUDANTES DA TURMA “S” DE LEITURA
E PRODUÇÃO DE TEXTOS
TEXTO RETIRADO DA UNIDADE: EDUCAÇÃO**



Orientação para leitura



7. Leia, silenciosamente, o texto abaixo e aproveite para marcar as palavras que você não compreende.
8. Leitura em voz alta (conforme orientação do professor).

Texto 1 - Graduação a distância

**Norte e Nordeste têm maiores altas de matrículas na
educação superior**

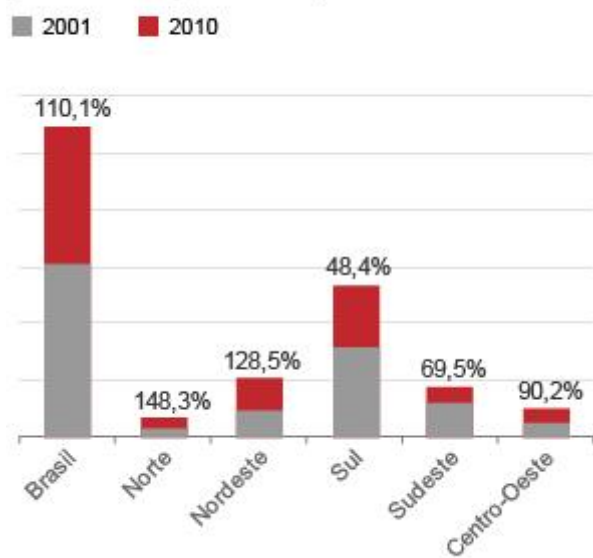
Matrículas cresceram 110,1% em dez anos; no Norte, aumento foi de 148%. Nordeste é a segunda região em número de estudantes de ensino superior.

Do G1, em São Paulo



MEC divulgou o novo Censo da Educação Superior. (Foto: TV Globo/Reprodução)

Varição de matrículas na educação superior (modalidade presencial)



Fonte: MEC/Inep

G1.com.br

O Brasil registrou, em 2010, 6.379.299 estudantes matriculados em um dos 29.507 cursos de graduação ou pós-graduação de 2.377 instituições, segundo dados do Censo de Educação Superior divulgado nesta segunda-feira (7) pelo Ministério da Educação. O número é mais que o dobro do registrado em 2001, de pouco mais de 3 milhões. Ao todo, as matrículas cresceram 110,1% em dez anos.

O crescimento foi impulsionado pelas regiões Norte e Nordeste, com alta de 148,3% e 128,5%, respectivamente. Em relação a 2001, o Nordeste ultrapassou a região Sul para se consolidar na segunda região em número de estudantes de ensino superior, com 19,2% do total

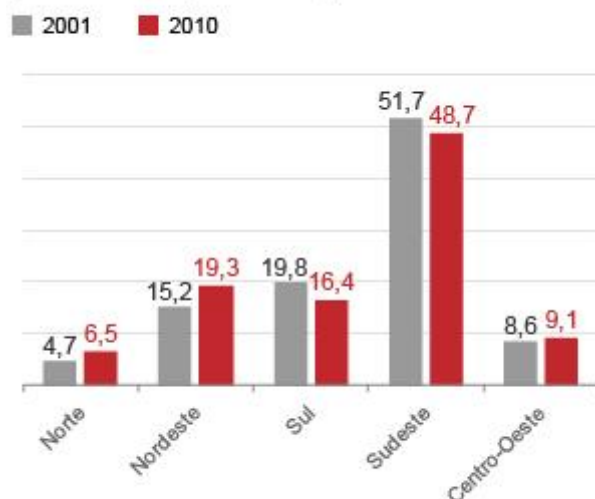
de matrículas. Foi no censo de 2008 que o Nordeste apresentou maior número de matrículas que o Sul.

Maioria dos estudantes faz faculdade à noite, diz censo do MEC

A participação do Sul caiu de 19,8% para 16,4%. A região Norte, porém, ainda é a que menos tem alunos de graduação e pós, com apenas 6,5% do total. Os dados se referem às matrículas em cursos presenciais. "O Censo mostra que a distribuição regional ficou muito mais equilibrada", destacou o ministro da Educação Fernando Haddad.

Segundo o levantamento feito pelo MEC, um dos motivos do crescimento "é o aumento da oferta de cursos a distância e tecnológicos". Desde 2002, o governo federal promove a expansão da rede de institutos federais de ensino tecnológico em todo o Brasil.

**Porcentagem do total de matrículas
(modalidade presencial)**



Fonte: MEC/Inep

G1.com.br

O número de escolas saltou de 140 para 366 nesse período, privilegiando as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, historicamente mais defasadas. Em dezembro do ano passado, 19 das 31 novas unidades entregues estavam no Nordeste e no Norte. A previsão de 81 novas unidades para 2012 inclui 24 no Nordeste, 17 no Centro-Oeste e 13 na região Norte.

Embora tenha crescido menos que Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a região

ENSINO PRESENCIAL X ENSINO A DISTÂNCIA

Tipo de curso	Presencial	A distância
Bacharelado	72,6%	28,8%
Licenciatura	17%	45,8%
Tecnológico	10%	25,3%
Não aplicável*	0,3%	0%

Sudeste continua reunindo quase metade de todas as matrículas da educação superior brasileira. São 2.656.231 estudantes em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, ou 48,7% do total. Em 2001, 51,7% das matrículas estavam concentradas na região.

Graduação a distância

A educação a distância, modalidade praticamente inexistente há dez anos já representa 14,8% do total de matrículas no ensino superior brasileiro. Quase um milhão de brasileiros cursa a graduação em instituições credenciadas pelo MEC. Enquanto na modalidade presencial predominam os cursos de bacharelado (72,6%), a maior parte dos cursos a distância são de licenciatura (45,8%) e tecnológicos (25,3%).

O ministro da Educação disse que o MEC não tem "pressa" para aumentar os números do ensino a distância. "Estamos zelando para que a educação à distância (EaD) tenha um crescimento sustentável", afirmou Haddad. "Não temos nenhuma pressa em expandir a EaD para obter estatísticas suntuosas, mas com baixa qualidade de ensino. Há muito espaço para expansão, mas estamos mais preocupados com a qualidade do que com o crescimento quantitativo."



Cursos presenciais representaram 85,2% do total de matrículas em 2010 (Foto: Mateus Mondini/G1)

Instituições de Ensino Superior: públicas X particulares

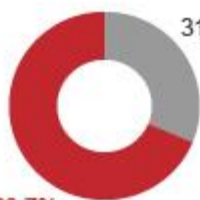
■ Públicas ■ Particulares

Número de instituições
11,6%



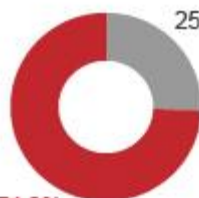
88,4%

Número de cursos



68,7%

Matrículas na graduação



74,3%

Matrículas na pós-graduação



16,5%

Fonte: MEC/Inep

G1.com.br

Educação pública e privada

A maior parte das matrículas continua concentrada nas instituições particulares de ensino superior. Em 2010, 74,3% do total de estudantes brasileiros cursava uma faculdade ou universidade privada. As particulares tiveram ainda mais ingressos que as privadas no ano passado: 78,2% dos estudantes que começaram um curso em 2010 o fizeram em uma instituição paga. O censo divulgado pelo MEC apontou ainda que a grande maioria das instituições e cursos de graduação estão na rede particular. São 2.099 escolas, faculdades ou universidades privadas contra 278 públicas, e 68,7% dos 29.507 exigem mensalidade.

É nas públicas, porém, que se concentra a maior parte dos estudantes de pós-graduação. Em comparação com os mais de 6,3 milhões de universitários na graduação, o Brasil tem apenas 173.408 pessoas matriculadas em um curso de especialização, mestrado ou doutorado. O número equivale a 0,09% da população brasileira.

Haddad destacou ainda o número de estudantes que se formam nos cursos de graduação. "Saltamos de 309 mil concluintes em 2001 para 973 mil concluintes em 2010. Praticamente nós triplicamos o número de formados nas nossas instituições de ensino superior.

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/11/norte-e-nordeste-tem-maiores-altas-de-matriculas-na-educacao-superior.html> (com adaptações)



Produção Textual – Agora é sua vez

Agora, aproveitando os conhecimentos aprendidos sobre o tema “**ensino a distância**” escreva um pequeno texto para ser apresentado aos seus colegas e professores. O texto deverá conter um posicionamento crítico a respeito do assunto.

O TEXTO DEVE CONTER NO MÍNIMO 30 NO MÁXIMO 60 LINHAS.

ANEXO VI UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS TEXTO
PLANILHA DE CORREÇÃO APLICADA ÀS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS
ESTUDANTES

Planilha de Correção Inicial	
Micro aspectos – Estrutura do texto – Interferências de:	Macro aspectos – Estrutura do texto – Interferências de:
<p>1 Apresentação</p> <p>1.1 Legibilidade</p> <p>1.2 Respeito às margens da página</p> <p>1.3 Espaçamento de parágrafo</p> <p>2 Ortografia</p> <p>3 Acentuação</p> <p>4 Pontuação</p> <p>4.1 Vírgula</p> <p>4.2 Ponto de interrogação</p> <p>4.3 Ponto de exclamação</p> <p>4.4 Ponto, ponto e vírgula e ponto final</p> <p>4.5 Dois pontos</p> <p>5 Interferência de outras línguas (interlíngua)</p> <p>6 Coesão textual</p> <p>6.1 Repetição inadequada</p> <p>6.2 Concordância verbal</p> <p>6.3 Concordância nominal</p> <p>6.4 Regência verbal</p> <p>6.5 Regência nominal</p> <p>6.6 Conectivos (conjunções e preposições)</p> <p>6.7 Nomes e pronomes em posição referencial e lexical</p> <p>6.8 Ausência de palavra obrigatória</p> <p>6.9 Paragrafação inadequada: mudança de tópico</p> <p>7 Coerência</p> <p>7.1 Coerência local (conectores e ambiguidade)</p> <p>7.2 Coerência local (ideias)</p> <p>7.3 Coerência geral</p> <p>7.4 Adequação vocabular</p>	<p>8 Língua padrão: demonstrar domínio da forma da escrita em nível formal</p> <p>9 Tema/assunto no gênero solicitado</p> <p>10 Propósito</p> <p>11 Interlocução (autor e leitores – a quem é dirigido)</p> <p>12 Estilo (formal, informal, semiformal, misto)</p> <p>13 Conteúdo informacional</p> <p>14 Informações pertinentes à produção</p> <p>15 Aspectos ideológicos/discursivos (explícitos e implícitos)</p> <p>16 Estabelecimento de relações interculturais (quando for o caso)</p> <p>17 Tipologia – composição textual (descrição, narração, dissertação, mista)</p> <p>18 Formato</p>

VII UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: SAMARA DE SOUZA FERNANDES
ORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA ADELINA LÔPO RAMOS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ESTUDANTES DA TURMA “S” DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS

Texto 1 - Japonês

1 Dia 3 de Março cheguei no Brasil para que começasse a língua portuguesa, assistindo a aulas
2 da Universidade de Brasília (UnB) por dois semestres, além, por uma das intercambistas da
3 UnB este ano! Antes de desembarcar aqui, estudei seis semestres de curso luso-português na
4 Universidade de Tóquio, na capital do Japão. Tinha opção de aprender o português de Portugal ou
5 o brasileiro. Sem dúvida escolhi o Brasil, mais especificamente Brasília. Eu queria estudar
6 numa cidade mais tranquila ^{do que} Tóquio, que é muito movimentada. Por isso, escolhi Brasília.
7 No começo, o que me admirou muito ^{foi} a grandiosidade da universidade, com muitas
8 áreas verdes, poucos prédios altos e muitos carros. Achei que é completamente diferente do
9 Japão. Na minha universidade, a ^{extensão} ~~extensão~~ do terreno é tão pequena que é proibido ~~ir~~
10 para o ^{local} ~~recinto~~ de carro, nem de bicicleta. Nós só podemos usar trem e ônibus!
11 Todo dia eu como mesmo é arroz com feijão. Não gostei da primeira vez que
12 comi feijão, achei muito salgado. Mas, depois, percebi que ^{toda} ~~tudo~~ comida aqui é muito
13 saborosa. Doce demais, salgado demais, apimentado demais. Agora já me acostumei. Meu
14 prato predileto, até agora, é churrasco!
15 O jeito acolhedor do brasileiro me encantou muito. Aqui, as pessoas se abraçam,
16 sorriem, se tocam, enquanto conversam. Lá no Japão, não é como assim: em público, não
17 se deve beijar uma mulher, nem mesmo no rosto. Por isso, sinto-me muito bem-vindo!
18 Gosto mais do modo daqui do que no terreno nipônico.
19 A primeira ^{lembrança} ~~memória~~ até aqui: o jogo de futebol ^{entre} ~~do~~ Japão e Brasil, na Copa das
20 Confederações. Eu e meus amigos brasileiros do dormitório conseguimos obter os ingressos

21 no dia anterior. Infelizmente, a equipe do Japão perdeu por 0 a 3. Mas ~~tudo o que~~
 22 aconteceu nesse dia ^{foi} é inesquecível, especialmente ^{o modo} como os brasileiros torcem pela seleção
 23 brasileira.

24 Ainda tenho meio ano para estudar português, conversar com amigos brasileiros, viajar
 25 dentro do ^{território} território brasileiro e fazer outras coisas. Para ter boas lembranças e não ter de
 26 ^{me} ~~que~~ esquecer depois, ~~da minha vida~~, queria continuar ^{aproveitando} ~~passar~~ com toda a dedicação ~~x~~
 27 todas as coisas aqui no Brasil.

28

Texto 2 – Japonês

1 Nos últimos anos, surge ^(iu) uma máquina inovadora chamada
 2 Impressão 3D, que ^{proporcionou} ~~ocorreu~~ às pessoas diversos efeitos. Essa máquina de
 3 produção rápida tem dois lados. Por um lado, é uma face boa,
 4 aumenta ^{as} possibilidades de se fabricar facilmente cada vez mais. Por
 5 outro lado, é uma face má, também aumenta ^{as} possibilidades de ser usada
 6 como uma ^{arma} ~~parte de crime~~. À qualquer momento, aparece uma pessoa que tenta
 7 maquinar um crime usando essa tecnologia inovadora. No entanto, se a
 8 controlar adequadamente, eu creio que o futuro de Impressão 3D ^{terá um} terrável
 9 futuro promissor.

10 O que seria algo que causa a maior influência? Isso é, sem dúvida,
 11 pistola. Fazendo a Impressão 3D, qualquer pessoa chegará a produzir
 12 individualmente muitas coisas, até mesmo ^{uma} arma. O que é ^{necessário} necessidade para
 13 isso é ^{importante} mixar o arquivo de modo de fabricar. Na verdade, aí é que está
 14 o problema. Se conseguir regulamentar o arquivo a respeito da arma,
 15 especialmente a produção de pistola, a Impressão 3D ^{podem ser} será servida para o
 16 ser humano.

17 A fim de eliminá-la ^o quanto antes possível, acho que o órgão governamental ou
 18 uma companhia que é incumbido do governo devem se lançar medidas como, por exemplo,
 19 inspeção do arquivo e o reforço da administração. Se não for tomada ^a nenhuma providên-
 20 cia, a circunstância será cada vez mais bagunçada. Além disso, pela

21 ~~suma de pap~~

pistola que será produzida pessoalmente pela impressão 3D, os crimes também aumen-

22

tarão. Por isso é que ^xdeve ^{se}tomar algumas medidas.

23 ~~3~~

se a gente vai dar certo, - eliminação da alma da nova máquina inovadora -

24

também se controlar corretamente, talvez possa abrir o leque de possibilidades.

25 ~~18~~

Ao contrário, se não vai dar certo, perderá as possibilidades da máquina inovadora.

26

As possibilidades dependem da ^unostra ^ucomportamento daqui em diante.

27

21 Como você pode imaginar os grandes custos que nós precisamos para resolvê-la
22 em negócio; ~~resolver~~ ^{resolver} o problema não é uma tarefa fácil. No entanto, se não
23 pudermos lucrar com o cultivo de verduras usando o LED, a tecnologia magnífica
24 ficará inútil em nossa vida. Para usar esta tecnologia no futuro, temos que
25 solucionar o grande problema de preços dos equipamentos. Ele é o único problema
26 que temos de começar a resolver.
27

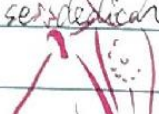
Texto 4 - Japonês

Em maio ^{de} do ano passado, prestei um exame para selecionar os intercambiantes que seriam enviados ^{enviamos} no ano que vem (este ano, 2013). Quando fiz esse exame, tive que escolher onde estudar no Brasil, ~~eram~~ ^{eram} três cidades: São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. E então, eu optei por Brasília e aprovei. O encontro com esta cidade moderna ^{foi há} dois anos ^{atrás} antes, quando eu estava no meu café predileto e dava uma olhada numa revista que trata de cultura, cidade, arte e música do Brasil. A capa ^{de} dessa revista era a vista tirada do alto da torre de TV. É uma característica ^{para} representar a cidade mais moderna do Brasil. Eu não encontro palavras quando a vi no café, mas sentia vontade de ir estudar ^{em} para Brasília. Isso ^{foi} o meu primeiro encontro ^{com} relativo a Brasília.

Desde que cheguei à Brasília no fim de ~~fevereiro~~ ^{fevereiro} deste ano, ^{tenho} tido várias ^{coisas} ~~para~~ ^{até} agora. Entre outras, o maior "pequeno" é a maneira linguística. A língua portuguesa é um bicho-de-sete-cabeças, mas é necessária ^a para sobreviver aqui no Brasil. Agora já ^{está} ~~está~~ para passar quase cinco meses num piscar de olhos. Mesmo assim, não ^{sinto} sinto mudança no aspecto linguístico. É por isso que agora ^{está} ~~está~~ na época de férias ^{para} para mim. Claro que eu sei que tenho que descascar o abacaxi e vou me esforçar muito mais a partir do segundo semestre também.

Acontece que eu já estive no Brasil no ano passado. Nesse tempo, eu viajei pelo Brasil com meu professor e meus amigos. Viajamos por diversas cidades como: ~~Itajaí, São Paulo,~~ Rio de Janeiro, Salvador, Campo Grande (Pontal) e Manaus. Cada região me chamou ^{muita} ^{atenção} ~~atenção~~ muito, mas para mim, Brasília é o melhor cidade. Além ^{da} da admiração minha, está em paz ~~existem~~ ^{existem} naturezas, (nunca imaginei que tivesse ^{tanto} ~~tão~~ assim) e especialmente o meio ambiente muito conveniente para que um intercambista viva só um ano. Por um lado, com certeza, Brasília é ^{um} o local ^{seu} de ~~sobriedade~~, mas por outro lado ^é ~~é~~ muito agradável ^{para} ~~de~~ viver. Isso não é mentira. Se eu voltar ao Brasil no futuro, ^{meu} ~~meu~~ futuro que será Brasília de novo. Para o futuro meu, ^{agora} ~~agora~~ estou com vontade ^{de} ~~de~~ ^{me} ~~de~~ ^{dedicar} aos estudos ^{desde} ~~desde~~ próximo semestre também.

Quero



Texto 5 – Espanhol

1	Eu estou fazendo um Mestrado na área de Agronomia.
2	A atualmente estou ^{há} três meses em Brasília, os primeiros
3	dias para mim ^{foram} muito ^{difíceis} difíceis, pelo idioma e a saudade
4	de da família e ^{é tudo} tudo muito diferente.
5	^{No} no começo eu morava com uma amiga e sua família,
6	^{por pessoas muito boas} muitas boas pessoas, que ^{me} ensinaram a pegar o ônibus
7	em ^{os} lugares que eu precisava ^e entender melhor
8	a língua.
9	Atualmente ^{compreendendo} estou compreendendo melhor a língua
10	e eu posso ^{me comunicar} comunicar-me melhor com as pessoas
11	e entender ^{os} os professores.
12	Gosto muito da diversidade que tem a Universidade.
13	^{A maioria das pessoas é muito amável} as pessoas a maioria são muito amáveis
14	a comida é gostosa ^{mas} mais é muito diferente ^{na} na
15	minha cidade faz ^x muito frio e a maioria das comidas tem caldos, batata ^e milho. É muito diferente!
16	Eu gosto muito de tudo o que estou
17	aprendendo e ^{está sendo} é uma experiência que me ajuda a melhorar como pessoa.
18	
19	
20	

Texto 6 – Espanhol

1 Minha decisão de viajar ao Brasil foi por motivos
 2 acadêmicos. Eu desejava fazer uma maestraia
 3 em outro país, porque com isso posso apren-
 4 der outro idioma, conhecer outra cultura,
 5 novos lugares, e outras pessoas.

6
 7 Minha experiência até agora ^{tem} não foi muito
 8 boa, porque eu tenho sido capaz de aprender
 9 muitas coisas. A comida é muito diferente
 10 ~~tenho~~ eu gosto das frutas como a melan-
 11 cia e mamão. O clima é muito quente
 12 e eu não gosto muito do calor, mas com
 13 o tempo poderia acostumar-me.
 14 me acostumar.

15 A universidade é muito grande e eu gosto
 16 muito ^{dela} de ^{tem} ela. ^{tem} muitos professores ^{bons} bom
 17 e meus colegas são muito amigáveis e eles
 18 me ajudaram muito com o idioma e as
 19 aulas.

20
 21 Eu estou muito feliz com minha ^{experiência} experiência
 22 no Brasil e eu gostaria de ficar muito
 23 tempo.

Texto 7 – Espanhol

TEXTO ARGUMENTATIVO

Influência dos Avanços tecnológicos na vida das Pessoas

As questões abordadas deste texto são sobre os avanços de a tecnologia suas vantagens e desvantagens.

A partir da era da Televisão as pessoas mudam alguns costumes em sua vida. Elas

as pessoas iniciaram com a T.V. como um meio de passatempo e foi desenvolvendo e criando outros costumes na sociedade, ou bem como um meio no qual as pessoas mudam por outra.

Assim mesmo, a era digital também ~~a era digital também~~ causou uma mudança. Anteriormente foi utilizado para fins de intercâmbios de línguas e relacionar-se com pessoas e costumes de diferentes costumes. Antes a leitura era muito comum e melhorou a fala do indivíduo.

Hoje em dia isso mudou. Pois existem muitos textos informais que não feitem corretamente a escritura e as pessoas criam novos hábitos e costumes como a elaboração de textos que não respeitam as regras da escrita.

A Tecnologia é bom porque permite-nos o intercambio de costumes diferentes e enriquecer nossa vida por meio de certas escrituras, mas hoje as pessoas usam incorretamente.

Texto 8 – Espanhol

1 Na ^{atualidade} atualidade existem diferentes tecnolo-
 2 gias para facilitar nossa vida e torná-la
 3 mais prática. Como por exemplo o siste-
 4 ma de posicionamento global, provavelmente
 5 conhecido por GPS, ^{que} é um sistema de navi-
 6 gação por satélite e sua aplicação é ^{muito} na
 7 ~~aviação~~ ^{aviação} geral e comercial também em
 8 carros e smartphones. É utilizado por
 9 pessoas que querem saber sua posição
 10 na cidade, para viajar, encontrar o
 11 caminho para um determinado local, sa-
 12 ber a velocidade e ^a direção do seu des-
 13 colamento. Por este motivo eu penso que
 14 o GPS é uma ferramenta ^{ou} importante
 15 para melhoria de nossas vidas e fazer
 16 mais fácil um ^{VIAGEM} viagem ou avaliação dentro
 17 do cidade ou ~~ajudar~~ ^{quando} quando estamos
 18 perdidos e encontrar o nosso destino

Texto 9 – Português CPLP

1 Eu sempre vivi ^{em} (do) cidades no Brasil, as que nunca tive a oportunidade
 2 de porque sempre existiu muito dinheiro. Em 2007 quando descobri sobre o
 3 programa por causa de um primo que veio também para o Brasil resolve
 4 junto todos os materiais documentais para a candidatura, e concorre
 5 para a bolsa, e conseguiu ser aprovado.
 6 Eu estou fazendo intercâmbio de acordo cultural. A minha maior difi-
 7 culdade é a aluguel de apartamento. Essa foi a ^a maior dificuldade que já
 8 ^{passou} passou aqui no Brasil.
 9 O que me chamou atenção é a forma de ^c construções das casas
 10 como que são ^{divididos} divididos, as laterais etc...
 11 Vou ficar aqui no Brasil até terminar o meu curso que é de 5 anos. As
 12 ^{línguas} línguas são muito diferentes ^(Nós) das que do Brasil. ^{senti} Nos primeiros momentos ^{senti} senti muita
 13 dificuldade para ^{me} me adaptar. A minha rotina é muito simples: todos ^{os} dias tenho que
 14 ^{estudar} estudar um pouco para aulas, ^{de} das 8h às 22:30 de noite.
 15 ^{esporte} esporte que eu ^{futebol} pratico é futebol de campo, todo final de
 16 semana ^{jogo} jogo com os amigos.
 17 O clima do meu país ^e e do Brasil são ^{aproximados} aproximados, não têm nada
 18 de ^{fez} diferenças.
 19 As culturas são ^{com} com poucas ^{aproximados} aproximações, a gente tem a cultura mais
 20 acolhedora do que o Brasil ^{que} que os povos são totalmente fechados.

Texto 10 – Português CPLP

1 De acordo o texto, verificamos, ou verificamos
 2 que muitos ^{dos} preconceitos ^{dos} de ensino em
 3 distância tem ~~alguns~~ alguns ~~x~~problemas tais
 4 como adequação de espaço físico e tempo de
 5 estudo para o aluno.
 6 Embora ^{isso} não (significa) que o curso por
 7 todo que ~~menos~~ não conta elementos da
 8 crítica, no que tange ^a interação social,
 9 situação econômica e outras demandas. Mas
 10 tal iniciativa precisa ~~de~~ ser verificado
 11 paulatinamente, cada situação possui a
 12 suas consequências posteriores. O ensino em
 13 a distância não é uma prioridade para os
 14 países do terceiro mundo, embora ^{seja} uma
 15 marca capricho do capitalismo Ocidental.
 16 Enfim, até que ponto afirmamos uma
 17 homogeneidade de teorias frinças ou (minimizar)
 18 o conhecimento do outro pelo fato de
 19 não conhecer internet. De fato, não
 20 me ~~se~~ deixa claro que até hoje somos
 21 colonizados pelos interesses do homem.

Texto 11 – Português CPLP

Na minha é de longe o curso a distância, visto que tem muitas pessoas que já sei trabalhar e trabalhar e não têm o tempo para deslocar até a sala de aula para marcar a sua presença na comunidade de um outro curso.

Através do curso a distância uma amiga minha Marcombicam que trabalha na Embaixada de Marombique no Brasil, após ter ido a Marombique porque o seu contrato havia terminado, ela pode terminar o seu curso a distância tudo por conta dessa iniciativa, visto que a tendência da tecnologia hoje em dia é mais oferecer muitas coisas novas e tem e que a maioria dessas coisas novas para o nosso benefício e da sociedade em geral.

Pode até ser que curso a distância tenha suas vantagens para algumas pessoas e pode pesa muito no seu aprendizado, mas mesmo assim seu a favor.

Texto 12 – Português CPLP

— Condições a Distância —

Antes de começar a minha obra, já gostava de fazer menção, de que a terra em epígrafe que nunca antes havia me interessado em saber ou pensar a respeito.

No meu ver, criticando no caso a respeito do caso eu acho que é um mais válido visto que ainda existe ainda algumas liberdades ou mesmo espaços de vagas tanto o no de Universidade e também de fundos justificados. Este projeto de uma forma educacional vem de um mesmo cobrir certas lacunas no que tange na formação do Homem.

Para ser mais prático, em Angola pois de onde eu vim, uma vez que este sistema fosse implementado ou mesmo divulgado ajudaria muito superar algumas demandas, porque a nível do país só existe uma Universidade Pública que não dá conta de demandar, a fim de minimizar ou mesmo selecionar a admissão a este sistema na minha opinião é interessante e válido a lembrar que não de chaves de parte as instituições ou seja as Universidades de exercerem as duas aulas presenciais.

Para terminar diria são boas as iniciativas do governo que tenham como objetivo minimizar certas dificuldades ou mesmo carências no tange a formação.