



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- LÍNGUA E  
LITERATURA PORTUGUESA E LÍNGUA E  
LITERATURA ESPANHOLA**

**ENCADEAMENTO DE ENUNCIADOS: UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS  
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS FEITOS POR ALUNOS INDÍGENAS DO 1º  
PERÍODO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

**Benjamin Constant - 2021**

**GRACILENE MONTALVAN REIS**

**ENCADEAMENTO DE ENUNCIADOS: UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS  
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS FEITOS POR ALUNOS INDÍGENAS DO 1º  
PERÍODO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção de nota na disciplina TCC II.

Orientadora:  
Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

**Benjamin Constant - 2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R375e Reis , Gracilene Montalvan  
Encadeamento de enunciados : um estudo a partir de textos dissertativos-argumentativos feitos por alunos indígenas do 1º periodo de letras da Universidade Federal do Amazonas / Gracilene Montalvan Reis . 2021  
43 f.: 31 cm.

Orientadora: Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio  
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Produção textual. 2. Análise de texto. 3. Linguística textual. 4. Alunos indígenas . I. Bonifácio, Ligiane Pessoa dos Santos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio - Orientadora  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof. Dr. Adelson Florêncio de Barros

---

Prof. Me. Josinaldo Oliveira dos Santos

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, detentor de toda sabedoria e meu refúgio, nas horas de angústia, minha força e meu sustentador.

In memória da minha avó Maria Montalvan, que sempre almejou ver seus filhos e netos formados. E mesmo que hoje ela não esteja mais de corpo presente, estará sempre na memória e nos nossos corações. Com todo amor e saudade, mãezinha.

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, meus mais sinceros agradecimentos ao meu criador, meu sustentador, meu consolador, meu refúgio e minha fortaleza. Ao meu Deus. Que zela e cuida de mim e dos meus, a Ele toda honra e glória.

A minha mãe Maria Gladis Montalvan Reis, mulher aguerrida, mulher de oração e de fé. Gratidão por suas preces e cuidado para comigo.

Aos meus filhos que são parte de mim e que entendem a minha ausência em detrimentos dos estudos, que eu possa ser inspiração para eles, que nunca é tarde para se buscar os sonhos. A vocês, Lucas Cauê Reis, Djheynilly Gladis, Júnior, Neto e Pietro, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu pai José Balieiro, que apesar do abandono e ausência durante toda a minha vida, torce para meu sucesso pessoal.

Aos meus pastores, Pr. Aminadebi Alves e Pra. Zildete Silva, obrigada por suas orações e incentivos.

Aos meus irmãos, Mario Vidal Reis e Aldair José Reis, que dentro das suas possibilidades, sempre me apoiaram, com apoio moral e financeiro. Obrigada, meus irmãos.

Aos meus tios, Fátima Balieiro e Alzenir Cruz (SGT Matos), por estar a par de mim nos meus piores momentos e nunca me negarem apoio. Obrigada!

Aos meus amigos, que foram essenciais nesse trajeto, o que seria da minha vida acadêmica sem vocês, Sergiane Ramos que foi peça fundamental para que eu chegasse até aqui. Obrigada por todo apoio e incentivo nos últimos períodos do curso, você sem dúvidas é um anjo que Deus colocou na minha vida, minha amiga e irmã. Minha outra parceira e cúmplice Maiara Assis gratidão por tudo, toda assistência e zelo para comigo. Neize Laura, Emilly Raissa, Alessandro, Alan e Lucineide. Vocês são parte da minha história, eu não poderia deixar de citar cada um de vocês aqui. Obrigada! A minha amiga e incentivadora Isabel Cecília que é uma amiga ímpar.

Agradeço ao meu parceiro, Kennedh Yan Moreira, que nos últimos 1 ano e 7 meses esteve comigo, me apoiando e incentivando para a realização desse sonho. Que chegou com grande parte do sonho realizado, mas sem dúvidas se tornou peça fundamental para que eu

pudesse concluir. Obrigada por colorir os meus dias.

Agradeço de todo coração aos meus professores do Ensino Fundamental e médio. A Minha professora e hoje amiga, grande incentivadora dos meus sonhos. Quem me encorajou e me mostrou que eu era capaz de ir além, que sempre esteve torcendo e orando por mim, minha amada Simone Moreira, muito obrigada! A professora do Ensino Médio Kátia Firmino.

Eu não poderia deixar de agradecer a cada um dos meus professores que desde o 1º período estiveram no apoio desse sonho, aos professores que me apresentaram o mundo científico, que me mostraram os ramos em que atua a ciência da linguagem. Aos professores do Ensino Superior, Max Pinheiro, Cristiane Alves da Silva, Francisca, Jeymi Espitia, Márcia Ribeiro, Maria Rosário, Samara Porto, Maria Francisca, Edilani Ribeiro e Aldarleny Barros. E meus agradecimentos mais que especiais aos que juntos, fizemos ciência, pesquisamos e corremos atrás. Professor João Bosco que me apresentou o trabalho científico, ao professor Solano Guerreiro que juntos vivenciamos o CEL e a Residência pedagógica. A professora Valdineia Ferreira que foi grande parceira nos estágios de Língua Portuguesa. Ao meu orientador de PIBIC, meu amado mestre Jorge Luís de Freitas Lima, com o qual pude crescer muito como pessoa e pesquisadora. A minha querida Lesly Diana Pimentel Yong, com a qual tive a honra de recentemente publicar um artigo sobre o ensino de Língua Espanhola.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio. Que durante esses dois anos vem pacientemente orientando este trabalho. Sem a qual não seria possível concluir essa etapa do curso. Gratidão por toda paciência e por compartilhar comigo um pouco do muito que sabes. Não poderia escolher melhor orientadora.

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas campus de Benjamin Constant, a todas as pessoas que fazem o Instituto de Natureza e Cultura, do seu Ari ao Direto Ribamar. Agradeço a todos os envolvidos, a todos os movimentos que lutaram para que o pobre pudesse adentrar a uma universidade. Agradeço aos movimentos que lutaram para que não só tivéssemos acesso à educação superior de qualidade, como assistência para nos mantermos dentro das universidades. Minha gratidão a todos. Ao universo.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é intitulado “encadeamento de enunciados: um estudo a partir de textos dissertativo-argumentativos feitos por alunos indígenas do 1º período de letras da universidade federal do Amazonas” o trabalho teve como objetivo geral analisar os efeitos de sentidos gerados em textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos indígenas do 1º período de Letras da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados. E para que se pudesse alcançar esse objetivo geral traçaram-se os objetivos específicos, conforme segue: realizar o levantamento dos elementos coesivos usados pelos alunos indígenas do 1º período de Letras em textos dissertativo-argumentativos, identificar, se os alunos utilizam adequadamente os recursos de encadeamento de enunciados e averiguar o efeito de sentido gerado pelo uso ou pela ausência desse elemento coesivo nas produções dos alunos. O trabalho conta com as valiosas contribuições dos estudiosos da área da Linguística Textual, os quais tiveram suas obras consultadas durante a pesquisa bibliográfica, parte essencial para a realização deste trabalho, quais sejam: Agostinho (2018), Antunes (2017) Koch (2004) Marcuschi (2012). Sendo esses os principais nomes que embasam este trabalho. No que concerne a metodologia do trabalho, tem-se como os principais nomes da metodologia do trabalho científico: Prodanov (2013), Santos (2005), Souza (1998), dentre outros. O trabalho é de cunho qualitativo\quantitativo. Qualitativo porque foi feita a análise dos textos dos alunos indígenas, para que posteriormente fosse feita a discussão com embasamento. De cunho quantitativo porque a pesquisadora catalogou os dados e quantificou as ocorrências de uso adequado e inadequado no que diz respeito aos elementos de encadeamento de enunciados. Como é possível verificar na seção 4 deste Trabalho de Conclusão de Curso. Onde foi diagnosticado a dificuldade dos alunos quanto a progressão textual em suas respectivas produções, os alunos empregam elementos de progressão textual, mesmo que as vezes e maneira equivocada e sentem dificuldade em produzir textos, contudo entende-se que é pelo fato de terem a língua portuguesa como segunda língua. Também apresentará a análise e discussão dos resultados a partir do tema que é: os efeitos de sentidos gerados pelos elementos coesivos em textos dissertativo-argumentativos, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados. Para tanto, foram selecionados três elementos coesivos que farão parte da nossa análise. Quais sejam: conectivos ou conectores; elementos anafóricos e referênciação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção Textual. Análise de Texto. Linguística Textual. Alunos Indígenas.

## RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) tiene como título “Encadenamiento de enunciados: un estudio a partir de textos disertativo-argumentativos hechos por alumnos indígenas del 1º período de letras de la Universidad Federal del Amazonas” el trabajo tuvo como objetivo general analizar los efectos de sentidos generados en textos disertativo-argumentativos producidos por alumnos indígenas do 1º período de Letras da Universidad Federal del Amazonas, Instituto de Naturaleza y Cultura, utilizando como parámetro la presencia o ausencia de encadenamiento de enunciados. Y para que se pudiera alcanzar ese objetivo general se trazó los objetivos específicos, conforme sigue: realizar el levantamiento dos elementos cohesivos utilizados por alumnos indígenas del 1º período de Letras en textos disertativo-argumentativos, identificar, se los alumnos utilizan adecuadamente los recursos de encadenamiento de enunciados e averiguar el efecto de sentido generado por el uso o por la ausencia de estos elementos cohesivo en las producciones de los dos alumnos. El trabajo cuenta con las valerosas contribuciones de los estudiosos de la área da Lingüística Textual, los cuales tuvieron sus obras consultadas durante la investigación bibliográfica, parte esencial para la realización de este trabajo, cuáles sean: Agostinho (2018), Antunes (2017) ; Koch (2004);Marcuschi (2012) siendo esos los principales nombres que embazan este trabajo. En lo que concierne la metodología del trabajo, tiene como los principales nombres de la metodología del trabajo científico: Prodanov (2013), Santos (2005), Souza (1998), entre otros. El trabajo es cualitativo\cuantitativo. Cualitativo porque fue hecho la análisis de los textos de los alumnos indígenas, para que posteriormente fuera hecho la discusión con embasamiento. De cuño cuantitativo porque la investigadora ha catalogo los datos y cuantifico las ocurrencias del uso adecuado e inadecuado en lo que dice respecto a los elementos de encadenamiento de enunciados. Como es posible verificar en el capítulo 4 de este Trabajo de Conclusión de Curso. Donde fue diagnosticada la dificultad de los alumnos cuanto a la progresión textual en sus respectivas producciones los alumnos utilizan elementos de progresión textual, mismo que a veces de manera equivocada y sienten dificultad en producir textos, pero se entiende que es por el hecho de tener la lengua portuguesa como segunda lengua. También apresentará la análise y discusión de los resultados a partir del tema que eres: los efectos de los sentidos gerados por los elementos coesivos en textos dissertativo-argumentativos, utilizando como parâmetro la presencia o la ausência de encadeamiento de los enunciados. Por lo tanto, fueram seleccionados três elementos coesivos que faran parte de la análise. Que son: conectivos o conectores; elementos anafóricos y referenciación.

**Palabras Claves:** Producción Textual. Análise de Texto. Lingüística Textual. Alumnos Indigenas.

## **LISTA DE TABELAS**

## **LISTA DE SIGLAS**

AM - Amazonas

LP - Língua Portuguesa

LT - Linguística Textual

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

L2 - Segunda Língua

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PRODUÇÃO TEXTUAL .....	16
2.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL .....	17
2.3 CONTATO LINGUÍSTICO E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	20
2.4 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E BILINGUISMO.....	22
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	24
<b>3.1.1 Pesquisa descritiva.....</b>	<b>24</b>
3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA .....	24
<b>3.2.1 Pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.2 Pesquisa documental .....</b>	<b>25</b>
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	26
<b>3.3.1 Perfil dos informantes.....</b>	<b>26</b>
3.4 COLETA DE DADOS .....	26
3.5 TRATAMENTO .....	27
3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	27
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
4.1 CONECTIVOS E CONECTORES.....	28
4.2 REFERENCIAÇÃO/ANÁFORA COMO ELEMENTOS DE PROGRESSÃO TEXTUAL .....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a Análise textual, o qual foi delimitado como uma análise acerca de encadeamento de enunciados em textos dissertativo-argumentativos de alunos indígenas do 1º período do curso Letras da Universidade Federal do Amazonas, campus de Benjamin Constant. A construção de um texto na escola por muito tempo foi empregada a nós, alunos, como algo bem gramatical. Preocupávamo-nos mais em escrever as palavras de forma correta e não em que argumentos usar para discorrer sobre determinada ideia. E quando adentramos a universidade, nos deparamos com uma realidade de construção textual totalmente diferente do que nos era ensinado no ensino básico, ocasião em que éramos “punidos” por escrever de maneira errada alguma palavra, e não pelo argumento do texto e como fazíamos o desenvolvimento desse texto. O Ensino superior, principalmente a área de licenciatura em Letras, nos faz olhar para essa atividade com um olhar diferente. No que se refere à produção textual, vem-se de uma realidade bem deturpada, no seguinte sentido: quando aluno se preocupa com suas produções textuais, é no tocante à gramática normativa. É errado querer grafar as palavras de maneira correta? Óbvio que não. Porém, é necessário que se tenha noção que em um texto dissertativo-argumentativo, o aluno irá defender uma ideia e para que ele seja entendido se faz necessário construir um texto com sentido claro e sem fugir do assunto. Para isso ocorrer, é importante deixar claro ao redator que seu texto precisa de conectivos, para ir ligando uma ideia na outra, é necessário que ele faça retomada do referente, para que o leitor saiba que ele está falando dele, ensinar ao aluno elementos coesivos, como a pronominalização anafórica, que em muito contribui para uma boa construção textual. E quando o assunto é produção textual, o que se nota é que os alunos que são nativos da Língua Portuguesa já sentem muita dificuldade em discorrer sobre determinado assunto, usando de forma inadequada ou não usando elementos de progressão textual, o que faz com que os textos geralmente se tornem muito repetitivos, fato que acaba fazendo com que sua produção se torne pouco interessante e muitas vezes cansativa, além de não progredir textualmente. Se para o nativo de língua portuguesa já existe essa dificuldade, surgiu a intenção de investigar se, nos textos produzidos por alunos que têm a língua portuguesa como L2, essa dificuldade também se manifesta e como. Por isso, esta pesquisa tem o intuito de averiguar se há elementos coesivos que contribuem ou dificultam o estabelecimento da coerência nos textos dos alunos indígenas do curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura. Cumpre explicarmos por que os participantes selecionados de nossa pesquisa são os alunos indígenas. Pelo fato de se tratar de um público que não tem como língua materna a Língua Portuguesa. Com base no que se viu no decorrer do curso, pensou-se: o aluno indígena do curso de letras da Universidade Federal do Amazonas tem em seus textos encadeamento de enunciados? Se a resposta for positiva, como ele usa esses elementos? Como ele recorre e de que maneira ocorre o encadeamento dos enunciados nos textos dissertativo-argumentativos destes alunos? Diante dessas inquietações, realizou-se essa pesquisa, buscou-se uma razão e qual seria sua contribuição para a sociedade, sobretudo no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na produção textual.

A pesquisa é de suma importância, pois nela aborda-se sobre a produção textual, que para muitos alunos é um verdadeiro terror. Pois como já mencionamos, têm medo de errar a escrita e com isso acabam por ter uma espécie de ojeriza pela disciplina, principalmente para produzir textos. Sabe-se da importância que as produções textuais têm em ambientes acadêmicos e, para que se tenha textos que façam sentido, é necessário atentar para os elementos de coesão e coerência, pois esses elementos farão com que a produção textual tenha encadeamento e, conseqüentemente, uma desenvoltura em todo seu corpo, tornando-o um todo coeso e coerente.

Faz-se necessário esclarecer que essa dificuldade é bastante sentida por alunos que têm como língua materna a Língua Portuguesa e em se tratando de falantes indígenas que a têm como L2, isso se manifesta de maneira mais constante. Uma vez que os alunos indígenas que são falantes de português como segunda língua apresentam determinadas ocorrências equivocadas no uso de conectivos, como aponta a tese de Bonifácio (2019), onde é possível identificar as ocorrências, como: Omissão de preposições e uso inadequado de preposições (ver Bonifácio, 2019, p. 218). O que acarreta ao leitor não-indígena algum grau de dificuldade quanto ao entendimento do texto. É importante deixar claro que essas ocorrências acontecem na fala, e conseqüentemente, acabam por interferir na escrita.

É importante esclarecer que os alunos cujas produções textuais foram analisadas têm a língua portuguesa como segunda língua, não são nativos da Língua Portuguesa. Com esta pesquisa, busca-se pôr à luz de discussão essa problemática, que é a grande vilã dos alunos, quando o assunto é produção textual. Com esta pesquisa, espera-se que futuros professores, ao lerem o dado trabalho, possam olhar com carinho para essa temática e buscar métodos que ajudem a sanar esse problema. Embora nos dias atuais essa temática venha sendo abordada por muitos estudiosos, o norte do Brasil ainda está no ranking dos piores redatores, isso no ano de 2010, no ano de 2019, segundo o G1 notícias, apenas duas pessoas da região norte conseguiram a nota máxima no Enem, sendo que 50.375 pessoas dessa região fizeram a prova. E isso, acredita-se que é pela falta de estudos mais aprofundados no assunto nessa região, que também provém de profissionais que vieram de uma formação gramatiquera.

Com a pesquisa, buscou-se enfatizar a importância desse tema e como ele, em muito pode contribuir para a educação de maneira positiva. Fazendo com que outros futuros formandos em Letras possam atentar nesse problema e possam elaborar projetos que busquem saná-lo. É importante o diagnóstico que fez-se aqui, tanto para professores quanto para alunos.

Para professores, porque poderão pautar o ensino a partir das reais necessidades que os alunos apresentam, trabalhando com eles o uso dos elementos de progressão e como usá-los para que seus textos possam fluir, pois uma vez que seja diagnosticado o problema, pode-se trabalhar em cima dele. Para alunos não indígenas, é importante para eles respeitarem a necessidade de aprendizagem de seus colegas, pois eles precisam levar em consideração o que temos pautado aqui, o fato dos alunos não serem nativos da LP e, respeitarem o tempo de aprendizagem dos colegas. Para os alunos indígenas, será importante para, a partir dos dados apresentados, refletirem sobre a necessidade do uso devido dos conectivos para causar o encadeamento adequado de seus textos. Fazendo com que os textos deles possam fluir. Sabe-

se que esta é uma problemática que não está perto de ser sanada, contudo, espera-se que com esse trabalho, outras pessoas possam elaborar projetos voltados para essa temática, com intuito de ajudar e fazer com que esses alunos, assim como outros, possam enxergar na produção textual, não uma vilã, mas uma forma de se expressar e exporem suas ideias e seus pontos de vista, de maneira que se possa compreender o que eles tentam dizer em suas redações. Com isso, também espera-se que outras discussões sejam pautadas, e quem sabe num futuro (esperamos que num futuro bem próximo) a região norte possa ter um melhor desempenho, no tocante às redações. Cumpre elucidar, buscou-pôr à luz de discussão esse tema que precisa ser trabalhado, não somente com os alunos indígenas, mas com os educandos de maneira geral, já no ensino básico, de onde vêm nossas primeiras noções sobre produção textual, para que quando os discentes cheguem às universidades não tenham dificuldade ou, pelo menos, tenham noção dos elementos que podem ajudá-los a produzir seus textos acadêmicos. O respectivo trabalho teve por objetivo geral analisar os efeitos de sentidos gerados em textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos indígenas do 1º período de Letras da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados. E para que se pudesse alcançar este objetivo geral traçaram-se os objetivos específicos, conforme segue: realizar o levantamento dos elementos coesivos usados pelos alunos indígenas do 1º período de Letras em textos dissertativo-argumentativos, identificar, se os alunos utilizam adequadamente os recursos de encadeamento de enunciados e averiguar o efeito de sentido gerado pelo uso ou pela ausência desse elemento coesivo nas produções dos alunos.

Este trabalho se enquadra dentro do campo de estudo da Linguística Textual e os principais teóricos utilizados para embasar a pesquisa foram Marcuschi (2012); Koch (2004) Agostinho (2018) dentre outros, que serão explanados no capítulo 2 deste trabalho. No tocante a metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para buscar subsídios que embasassem a pesquisa e optou-se pela pesquisa documental. No que concerne ao tipo de pesquisa, é de cunho qualitativo, pois nele fez-se uma análise dos textos produzidos pelos alunos indígenas do 1º período de Letras, ele também é de cunho quantitativo, porque uma vez feita a análise dos textos, foram evidenciados os números de ocorrência coesivas adequadas e inadequadas e quantificaram-se as ocorrências, conforme se verá no capítulo 3 do trabalho em questão.

A partir da análise dos dados, verificou-se que os alunos usam bastantes conectivos, contudo esse uso ainda é um tanto equivocados. Esse Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado da seguinte maneira: após esse capítulo introdutório, apresentamos o referencial teórico, já no 3º capítulo, aborda-se a respeito da metodologia de maneira mais ampla, seguindo-se a Análise e discussão dos resultados, por fim, as considerações finais e as referências.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, evidenciaremos, com base no que foi lido durante a realização desse Trabalho de Conclusão de Curso, de acordo com as obras consultadas, os seguintes temas: O ensino de Língua Portuguesa e a Produção textual; Linguística Textual; Contato linguístico e aquisição de segunda língua e competência linguística e bilinguismo.

### 2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

É preciso que se mude o foco de ensino de produção textual nas escolas, é necessário que façamos a mudança em relação ao ensino, é preciso que o aluno saiba que o texto é um meio de comunicação, ele precisa se fazer entender, pois através de seu texto está acontecendo uma interação do locutor (quem emite a mensagem) e do interlocutor (quem recebe a mensagem).

No que diz respeito ao tema em questão, Geraldi (2006, p.65 *apud* Agostinho, 2018, p. 31) contribui com a pesquisa, esclarecendo:

A produção de textos na escola foge totalmente do sentido usual da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

É importante ressaltar o que se abordou na problematização, sabendo que serão avaliados com base em critérios gramaticais. Os educandos buscam escrever de acordo com a linguagem e metodologia do professor, pois segundo Agostinho (2018) o “[...] ensino de língua portuguesa nas escolas ainda privilegia o ensino de gramática como se fosse dissociada do texto. Ou ainda, utilizam o texto como pretexto para o ensino da gramática e da ortografia” eles (os alunos) buscam agradar o docente (que muitas vezes nem lê o texto, apenas corrige as palavras separadamente, e não o texto no seu sentido completo) e não colocam a produção como ela de fato é.

Segundo enfatiza Suassuna (2014, p. 70 *apud* AGOSTINHO, 2018, p. 25).

[...] são frequentes aulas de leitura que se reduzem à decodificação do texto, seguida de alguns exercícios de identificação de informações claramente presentes na superfície textual, o que conduz, ao nosso ver, à reprodução dos sentidos já postos. No que respeita à produção escrita, temos visto que essa é uma atividade pouco praticada e, quando ocorre,

propõe-se aos alunos, de modo aleatório, que escrevam sobre temas cristalizados ou com algum apelo social [...]. Quando se trata da gramática, as atividades desenvolvidas demonstram, inequivocamente, o predomínio da vertente normativa e prescritiva dessa dimensão da língua, que se traduz em tarefas de reconhecimento e nomeação de estruturas, bem como de correção de amostras tidas como erradas em relação à norma culta. [...] por que, a despeito de tantas mudanças ocorridas nos campos epistemológico, social, político e educacional nos últimos tempos, esse modelo de ensino continua hegemônico?

Isso ocorre porque acreditam “que, ao utilizar textos para trabalhar essas questões, já estão contextualizando o ensino, todavia, esse tipo de ensino monologizante não é sógnico” Agostinho (2018, p. 27). Como é enfatizado pelos autores, esse ensino não é significativo para os alunos, e um exemplo de que o ensino de LP dissociado da produção textual é ineficaz são os resultados evidentes no percurso pré ENEM, tendo em vista que os candidatos não sentem segurança para realizar a redação, ficam imaginando possíveis temas e buscam reforços para se prepararem, o que nos leva a entender que esses alunos não estão prontos para tal exame.

Referente a esse tema, outros autores dizem que “[...] sendo os gêneros textuais produtos da língua enquanto sistema vivo e dinâmico, é importante que sejam abordados em sala de aula, de modo que os alunos compreendam e dominem algumas das várias formas de interação e ação que a língua nos oferece” Nóbrega, Orange e Pacheco, (2012, p 291). Sendo assim, é urgentíssimo que se pense o ensino de Língua Portuguesa, tal como precisa ser, isto é, associado com a produção textual.

Logo, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela ocorre por meio deles. Infelizmente, há, ainda, muitas escolas que trabalham com os gêneros na sala de aula, simplesmente, porque eles constam nos guias curriculares, mas não são explorados como deveriam, ignoram que fazem relação com as práticas sociais, por isso, não há como fazer um trabalho eficiente, visto que o professor não trabalha considerando os aspectos que estão fora do contexto escolar, ou seja, trazendo estes fatores para o universo da escola (SEGATE, 2010, p. 23).

Dessa maneira, compreende-se que o trabalho descontextualizado não se torna significativo ao aluno, isso faz com que a aprendizagem não tenha a eficácia desejada, tornando-se apenas algo que o aprendiz ouvirá sem tornar isso parte do seu aprendizado. Por isso, o trabalho com gêneros textuais deve ir muito além do superficial, ou melhor, além dos conceitos de gêneros que se vê em livros didáticos, que muitas vezes fogem da nossa realidade.

## 2.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual (LT) é uma ciência que surgiu na Europa, na década de 60, mais precisamente na Alemanha e vem, ao longo dos anos, se aperfeiçoando. Segundo Marcuschi (2012, p. 46), a Linguística Textual pode ser definida como “[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Assim, pode-se afirmar que a Linguística Textual preocupa-se com a produção, construção e funcionamento de textos, sendo esses escritos ou orais. Além disso, a Linguística Textual possui também a função de sanar as dificuldades gramaticais existentes em frases e enunciados, e que podem ser explicáveis somente através do texto.

No decorrer de sua evolução, a Linguística Textual passou por três fases: Análise Transfrástica; Gramática Textual e Teoria do Texto. Dessa forma, cada fase apresenta uma visão mais ampla e aprofundada a respeito do texto, buscando assim esclarecer melhor os conceitos sobre os estudos dessa unidade linguística, assim como superar os limites e insuficiências deixadas pela fase anterior. No início do surgimento da Linguística Textual, esse campo de conhecimento não se preocupava com o texto em si, pois como afirma Koch (2004, p.7) “[...] a linguística textual teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Dessa forma, a primeira fase da Linguística Textual, denominada Análise Transfrástica, tinha como objetivo explicar os fenômenos sintático-semânticos, isto é, essa etapa buscava estudar as relações existentes entre frases ou sequências de enunciados. Assim, a Análise Transfrástica não considerava o texto como objeto de análise, ou seja, os estudos limitavam-se somente nas frases e enunciados, apenas as frases eram tidas como elementos de análise. A Análise Transfrástica surgiu a partir da necessidade de explicar certos fenômenos que não poderiam ser esclarecidos pelas teorias linguísticas apresentadas naquela época, como o Estruturalismo e a Gramática Gerativa, por exemplo.

Após isso, surgiu a segunda fase da Linguística Textual, a Gramática Textual. Nessa etapa, eram estudados fenômenos não explicados pela sintática/semântica, e o texto era tido como um conjunto de frases com significados. Assim, o estudo partia da frase para o texto. De acordo com Bentes (2007, p. 249), “[...] neste período, postulava-se o “texto” como uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao “discurso”, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída”.

Assim, é nessa etapa que o texto começa a ser visto como objeto central da Linguística Textual. Então, a partir daí buscou-se estabelecer um sistema de regras finito que possibilitaria

que os usuários da língua pudessem identificar se uma determinada sequência de frase constituiria (ou não) um texto e se esse texto estaria bem estruturado. Mesmo com o desenvolvimento da Linguística Textual, somente a partir da década de 1980 que começou a se ter interesse pela unidade básica de sentido, o texto.

A maior preocupação da Linguística Textual com o seu objeto de estudo adquiriu maior destaque na década de 80, pois “[...] somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto [...]” Koch (2004, p.8). É a partir da Teoria do Texto que surgiram investigações mais aprofundadas e novas tendências para o estudo do texto. Assim, o texto passou a ser foco de estudos da Linguística Textual. Sobre isso, Koch (2004, p.11) afirma que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Nesse sentido, a Linguística Textual passou a dedicar os seus estudos não mais nas frases em si, mas no texto como um todo, vendo-o como uma unidade linguística com a função de manifestar sentidos por meio, tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. A Teoria do Texto possibilitou a compreensão de que é através do texto que o ser humano se comunica e que o texto vai além de um conjunto de frases organizadas entre si. A diferença entre texto e frase não está somente no modo de organização que há entre ambos, mas sim na função linguística que cada um possui.

Para a Linguística Textual, “[...] o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto [...]” Marcuschi (2012, p.16). Assim, na visão da Linguística Textual, o texto trata-se de um sistema linguístico mais amplo do que as frases e que possui uma entidade linguística concreta e dotada de sentido.

Ainda a respeito do texto, Cavalcante (2013) assegura que o sentido de um texto não se dá apenas pelos significados das palavras, mas está numa constante interação entre locutor - contexto - interlocutor. Segundo a autora, o texto trata-se de um evento comunicativo constituído de elementos linguísticos, sonoros, entre outros. Trata-se também de um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante dentro de um determinado contexto. Isto significa que o texto apresenta conhecimentos que a gramática não aborda em seus estudos. É por isso que em sala de aula deve-se ensinar a gramática unido

ao texto, pois assim o ensino de língua portuguesa será mais significativo para a aprendizagem dos estudantes.

### 2.3 CONTATO LINGUÍSTICO E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Ao ter contato linguístico com outro idioma, o aprendiz poderá iniciar o processo de aquisição da segunda língua naturalmente, conforme o aprofundamento de seus estudos e/ou intensidade do contato. Em se tratando, por exemplo, da aquisição da língua portuguesa pelos falantes nativos da língua indígena, esses poderão desenvolver competências linguísticas de acordo com o contato linguístico que eles terão com a língua portuguesa, conforme as metodologias e os ensinamentos que os docentes usarão no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo Ortega (2009, p. 1 *apud* Oliveira et al. 2015, p. 96) “[...] a aquisição de segunda língua (ASL, abreviando-se) é o campo científico de indagação que investiga a capacidade humana de aprender outras línguas que não sejam a primeira, durante o fim da infância, adolescência ou idade adulta, e também como a(s) primeira(s) foi(foram) adquirida(s)”.

Nos estudos sobre aquisição linguística, surgiram diversas hipóteses e teorias, uma dessas é a sugerida por Krashen (1985) que baseia-se na distinção entre os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, considerados por Callegari (2006) como “[...] dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma língua [...]” (2006, p.88). Nesse sentido, pode-se afirmar que há distinção entre o processo de aquisição e de aprendizagem de uma língua, visto que a aquisição de uma língua se concretiza em situações reais de comunicação. É através desse contato linguístico com outro idioma de maneira espontânea que o aprendiz poderá ampliar o seu vocabulário e o seu conhecimento sobre as estruturas linguísticas da segunda língua. Já a aprendizagem ocorre através do estudo formal, que geralmente acontece em sala de aula. Na aprendizagem de uma segunda língua, há a instrução formal e explícita da língua para que o aprendiz consiga compreender os aspectos linguísticos da língua.

Então, a aquisição de uma segunda língua pode ser definida como um processo automático cuja ocorrência se dá pelo contato linguístico com outro idioma, assim o indivíduo pode se comunicar em uma língua estrangeira de forma espontânea. Para Schütz (2014), neste processo, o indivíduo não necessita de um esforço consciente no aspecto formal do idioma. Nesse sentido, o processo de aquisição de uma língua parte da intuição do aprendiz de julgar no seu subconsciente o que é certo e errado no idioma que se deseja/precisa aprender.

Pode-se dizer que a aquisição linguística caracteriza-se por uma forma de construção de conhecimento subconsciente e espontânea. Assim, a aquisição da língua acontece de forma inconsciente, em que o aprendiz se utiliza da assimilação da estrutura das duas línguas (materna e estrangeira) e da comunicação realizada entre os falantes dessa língua estrangeira para compreender melhor a segunda língua. De acordo com Schütz (2014, p. 2):

[...] “o sistema adquirido” ou “aquisição” é o produto de um processo subconsciente muito semelhante ao processo que as crianças passam quando adquirem a sua primeira língua. Ele exige uma interação significativa na língua-alvo - comunicação natural -, na qual os falantes não estão concentrados na forma de suas declarações, mas no ato comunicativo.

Em vista disso, o processo de aquisição de uma segunda língua se assemelha ao processo de aquisição da primeira língua, a qual as crianças passam quando estão aprendendo a falar. Dessa forma, para que se tenha a aquisição da língua, é essencial que haja a interação significativa na língua-alvo, assim voltando o foco mais para o aspecto comunicativo do falante, e não se limitando às estruturas gramaticais da língua, como geralmente costuma ocorrer na aprendizagem formal presente nas escolas.

Em se tratando do contato linguístico que acontece na região amazônica entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, é possível notar que além da interação linguística, ocorre também a interação cultural entre as pessoas. Quando falantes de línguas distintas interagem de modo extremamente próximo, como acontece na região amazônica entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, é comum que tanto as línguas como a cultura entre os dois povos influenciem entre si de forma mútua. Nesse sentido, Mattos e Silva (2004, p.49), afirma que “[...] a história do contato português-línguas indígenas é a própria história do contato português-indio”.

Por isso, o contato da língua portuguesa com as línguas indígenas é algo histórico, pois quando os portugueses chegaram ao Brasil, as línguas indígenas eram intensamente faladas no território que hoje é o nosso país. Desde a época da colonização que os portugueses vêm buscando a homogeneização linguística.

Atualmente, o ensino de língua portuguesa vem sendo inserido em escolas localizadas em áreas indígenas. Segundo Maher, “[...] a língua portuguesa precisa ser vista não como a grande vilã, mas sim como uma possível aliada no fortalecimento das línguas indígenas locais”. Dessa maneira, a língua portuguesa pode ser útil no próprio ensino de língua indígena nas comunidades, visto que através do ensino de língua portuguesa os falantes da língua indígena

poderão desenvolver novas competências e habilidades que facilitarão o processo de comunicação tanto na língua materna como na língua-alvo.

Sobre esse ensino de língua portuguesa nas escolas, Santos (2005) diz que o que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional.

Dessa forma, deve-se haver uma sequência de procedimentos e de metodologias para realizar o ensino de língua portuguesa para pessoas que têm a língua indígena como língua materna. Às vezes, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas indígenas é o fato de a maioria dos professores verem a língua portuguesa como uma língua superior, pelo fato de ser um idioma dominante e letrado no território brasileiro, enquanto a língua indígena ainda é tida por muitos como uma língua ágrafa.

#### 2.4 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E BILINGUISMO

Em se tratando de aprendizagem de uma segunda língua, é essencial que os aprendizes busquem desenvolver a competência linguística, para alcançarem melhores resultados no decorrer de seus estudos. De acordo com Alessandrini (2002, p. 164), o significado da palavra “competência” relaciona-se ao “[...] saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades [...]” Nesse sentido, a competência pode ser vista como algo que para ser realizado adequadamente, necessita de conhecimentos, habilidades, e uma série de etapas e processos.

Em se tratando de competência linguística, especificamente, conforme Travaglia (2011), a *competência linguística* pode ser entendida como um termo que denomina a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas. Nesse sentido, a competência linguística trata-se de um conjunto de normas ou regras que os falantes precisam possuir para que eles possam ser capazes de produzir enunciados, assim como serem capazes de identificar frases que pertencem ou não à língua.

No processo de aprendizagem de uma segunda língua, pode-se ampliar a *competência linguística* dos estudantes disponibilizando-lhes diferentes gêneros textuais, pois assim eles poderão ter contato com novos signos e suas possíveis combinações e possibilidades de sentido em diferentes contextos.

Com a adoção da política linguística brasileira, os falantes nativos da língua indígena foram tendo acesso às mesmas escolas em que os não indígenas frequentam. Assim, as escolas passaram ser interculturais, assim havendo a abordagem de saberes e conhecimentos tanto indígenas como não indígenas. Dessa forma, os alunos indígenas passaram a aprenderem a ler e escrever em língua portuguesa também, assim tendo a língua portuguesa como sua segunda língua. Todavia, a inclusão linguística dos falantes nativos da língua indígenas, também apresentam percalços.

Nesse sentido, Rodrigues (1993, p. 103) afirma que “[...] a multiplicidade de línguas convivendo no território nacional envolve questões linguísticas complexas de comunicação e de acesso à informação e ao ensino.” Em vista disso, a inclusão de estudantes indígenas em escolas que têm a língua portuguesa como primeira língua, ainda apresentam algumas dificuldades, como por exemplo, a falta de conhecimento de alguns professores com relação à forma de como lidar com essas duas línguas dentro de sala aula.

Na aprendizagem da língua portuguesa para os falantes nativos da língua indígena, acontece o chamado bilinguismo entre os aprendizes. O bilinguismo é um fenômeno muito presente na sociedade moderna, pois a maioria da população mundial se comunica em mais de uma língua. Bloomfield (1935) define o bilinguismo como “[...] o controle nativo de duas línguas” Bloomfield (1935, *apud* MEGALE, 2005, p. 02).

Assim, o bilinguismo pode ser entendido como um controle acerca de duas línguas ou mais. Esse controle pode ser caracterizado como um conhecimento amplo que o aprendiz possui sobre determinadas línguas, fazendo assim com que ele se sinta seguro em usar a língua estrangeira em diferentes contextos sociais e comunicativos. Ainda referente ao bilinguismo, Titone (1972) apresenta sua proposta de definição, segundo o autor, o bilinguismo é “[...] a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” Titone (1972 *apud* MEGALE, 2005, p. 02).

Bilinguismo trata-se de uma capacidade que o aprendiz precisa possuir para se tornar um falante competente de uma segunda língua, por isso o indivíduo deve aprofundar os seus conhecimentos sobre a estrutura da língua, para que assim ele não se torne apenas um aprendiz possuidor de um conhecimento raso sobre uma determinada língua estrangeira, capaz apenas de parafrasear e traduzir pequenos enunciados em contextos limitados. De acordo com Grosjean (1982 *apud* Vian Jr. et al. 2013) cerca da metade da população do mundo é bilíngue, ou seja, não se trata de um fenômeno excepcional. É, na verdade, um fenômeno comum.

Assim, percebe-se que o bilinguismo já pode ser considerado como uma realidade comum entre as pessoas. Além disso, cada vez mais as pessoas estão buscando aprender novos idiomas, seja

para melhoria profissional ou para realizar viagens pelo exterior, pois saber uma segunda língua tornou-se algo essencial para se ter uma boa interação social e comunicativa nos dias atuais. Em se tratando dos nativos de línguas indígenas, muitos deles além de terem a língua portuguesa como segunda língua, ainda são falantes de uma terceira língua, que é o espanhol, como é possível verificar em Bonifácio (2019), alguns nativos sentem mais facilidade de falar a língua espanhola do que a Língua Portuguesa.

### **3. METODOLOGIA**

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos, os quais foram adotados nesta pesquisa, procedimentos estes que nos levaram a responder nossas inquietações no que se refere às nossas questões norteadoras, e ao alcance de nossos objetivos. Sabe-se que para obter resultados em uma pesquisa, se faz necessário buscar métodos e técnicas que permita ao pesquisador ter respaldo para a efetivação da pesquisa.

#### **3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA**

##### **3.1.1 Pesquisa descritiva**

Quanto à classificação dessa pesquisa, a mesma se classifica como descritiva. Pois busca apenas descrever os fatos, sem interferir ou alterar qualquer dado. Buscando descrever as principais características, que nos dizeres precisos de Prodanov e Freitas (2013, p. 52) é: [...] quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. A seguir, abordar-se-á a respeito das técnicas adotadas na realização desta pesquisa.

#### **3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA**

##### **3.2.1 Pesquisa bibliográfica**

Por se tratar de uma pesquisa, por meio da qual é preciso aprofundar o tema, este estudo iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, por meio da qual fez-se um levantamento de obras que poderiam nos subsidiar, pois como é de conhecimento de todo pesquisador, a pesquisa precisa

ser respaldada e dialogar com as ideias de outros autores. Para que a pesquisa seja validada, o pesquisador necessita buscar respaldo em teóricos e estudiosos da área que ele pretende averiguar.

Para suporte teórico, buscou-se em livros, artigos científicos, revistas e outros, pois, como enfatiza Gil (2002, p. 44).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias bem como aquelas que se propõe à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente sobre fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica se dá em textos que foram elaborados por outros pesquisadores (estudiosos) e, as informações neles encontradas servem de subsídios para que outros pesquisadores possam realizar novas pesquisas e essas informações podem ser encontradas em boletins, jornais, revistas, livros, monografias, dissertação, tese entre outros, cuja finalidade é fazer com que pesquisadores tenham contato direto com o que está escrito, levando-os a respostas de suas dúvidas e, quem sabe, em cima dos estudos do autor o pesquisador não crie novas hipóteses e gere assim uma outra pesquisa.

Este levantamento bibliográfico será de suma importância para a realização desta pesquisa, pois se faz necessário ter base em outras pesquisas, para poder afirmar ou contestar o que se tem por objetivo nesta pesquisa.

### **3.2.2 Pesquisa documental**

Nesta pesquisa, também foi adotado a técnica de análise documental, a qual se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém não são necessariamente iguais, uma vez que a pesquisa bibliográfica é realizada em artigos científicos, livros etc. Esses documentos têm valor científico, já que para algum estudo seja considerado como algo desse porte, é necessário que esses documentos sejam analisados por estudiosos da área e só assim ser validado como tal. Em consonância a essa questão, Gil (2008) pontua que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou

que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa Gil (2008, p. 45).

Nesta pesquisa, os documentos que foram analisados foram os textos dos alunos indígenas. Documentos estes que foram a fonte desta pesquisa. O que diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica é que a pesquisa documental não passa por uma análise aprofundada realizada por diversos pesquisadores, que é o caso da pesquisa bibliográfica. Os materiais, objetos da pesquisa documental, são os considerados de fontes primárias, aqueles que já estão prontos como, por exemplo, ata, diário do professor, boletim dos alunos, textos produzidos pelos alunos, documentos que ainda não foram analisados por ninguém.

Na próxima subseção, abordar-se-á sobre a população e amostra do objeto de pesquisa deste trabalho.

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população e amostra desta pesquisa são alunos indígenas do 1º período de Letras, da Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Natureza e Cultura no município de Benjamin Constant-AM. Quanto ao número de alunos selecionados, foram escolhidos 15 alunos dos 21 alunos indígenas da respectiva turma. A partir da amostra foi traçado um perfil para cada aluno.

#### 3.3.1 Perfil dos informantes

No que concerne aos informantes dessa pesquisa, dentre os 23 alunos indígenas da turma na qual se fez a coleta de dados, foram selecionados textos de 15 alunos. Como critério de escolha, a pesquisadora e sua orientadora optaram por selecionar os alunos que mais contatos têm com a língua materna, alunos esses que têm a língua indígena como sendo sua primeira língua, aprenderam a falar na sua língua materna e posteriormente vieram aprender a língua portuguesa, como segunda língua. Dos 15 alunos selecionados, 9 são mulheres e 6 homens.

### 3.4 COLETA DE DADOS

No tocante à coleta de dados, eles foram coletados em fontes documentais, a partir de textos produzidos por alunos do primeiro período do curso de Letras, cujos textos nos foram acessíveis a partir da solicitação desse documento a uma professora de uma disciplina do curso de Letras. A solicitação da pesquisadora foi atendida e uma vez que se teve os documentos em

mãos, fez-se a seleção dos alunos indígenas para que se pudesse analisar os efeitos de sentidos gerados em textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos indígenas do 1º período de Letras da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados.

### 3.5 TRATAMENTO

O tratamento utilizado foi a sistematização dos dados, pois foi feita uma análise textual, na qual utilizou-se como parâmetro a presença e a ausência de encadeamento de enunciados nos textos produzidos pelos alunos indígenas do primeiro período do curso de Letras.

### 3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram categorizados, quantificados, para ver quantas ocorrências de conectivos equivocados existiram na produção desses alunos, quantos conectivos, referência e retomada anafórica corretos foram encontrados nas produções dos discentes indígenas. O que leva a abordagem da pesquisa ser classificada como “qualiquantitativa”.

O cunho qualitativo da pesquisa se dá na interpretação que fez-se dos textos dos alunos, dos quais realizou-se a análise e interpretação dos dados. No tocante à abordagem qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) enfatizam que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Contudo, esta pesquisa também é de cunho quantitativo, pois como mencionamos no início desse capítulo, quantificaremos as ocorrências de conectivos e referência anafórica. E a respeito dessa abordagem quantitativa, estudiosos da área de metodologia do trabalho científico esclarecem que essa abordagem “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)”. Prodanov e Freitas (2013, p. 69).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresentará a análise e discussão dos resultados a partir do tema que é: os efeitos de sentidos gerados pelos elementos coesivos em textos dissertativo-argumentativos, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados. Para tanto, foram selecionados três elementos coesivos que farão parte da nossa análise. Quais sejam: conectivos ou conectores; elementos anafóricos e referenciação.

Optou-se por esses três elementos para que se pudesse estar respondendo nossos questionamentos iniciais. Sendo eles: o aluno indígena do curso de letras da Universidade Federal do Amazonas tem em seus textos encadeamento de enunciados? Se a resposta for positiva, como ele usa esses elementos? Como ele recorre e de que maneira ocorre o encadeamento dos enunciados nos textos dissertativo-argumentativos desses alunos?

Nos textos analisados foram encontradas as mais variadas ocorrências, contudo, optou-se por trabalhar apenas os elementos coesivos com maiores ocorrências nos textos, sejam eles usados de maneira correta ou empregados de maneira equivocada. Para que assim, pudéssemos chegar a resposta do nosso objetivo geral, que é: analisar os efeitos de sentidos gerados em textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos indígenas do 1º período de Letras da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados.

Tendo em vista o que foi exposto acima, falaremos agora de como está estruturado o capítulo em discussão, uma vez feita a discussão e apresentação do presente capítulo, o trabalho conta com dois subcapítulos nos quais faremos a análise dos textos e discutiremos a respeito do que foi encontrado (no tocante aos elementos que já foram mencionados acima conectivos ou conectores; elementos anafóricos e referenciação que se equivalem) nos textos dissertativo-argumentativo dos alunos.

No subcapítulo a seguir, falaremos um pouco a respeito dos conectivos, elementos esse bastante importante para o encadeamento de enunciados, que quando bem empregados ajudam na construção de um texto bem elaborado, com tessitura coesa.

### 4.1 CONECTIVOS OU CONECTORES

Os conectivos são elementos que se bem inseridos nas produções textuais auxiliam numa boa progressão. Uma vez que os conectores (como o nome sugere) são responsáveis por ligar as palavras umas às outras ou orações. São elementos de ligação na frase. Como aduz

Souza (2008, p. 13) “Num sentido geral, conectores são elementos linguísticos que dizem respeito a quaisquer termos que servem para conectar, unir segmentos menores ou maiores em um dado texto (discurso), para estabelecer relações semânticas entre eles e, em muitos casos, para determinar a orientação argumentativa de segmentos que introduzem”.

Isto é, são considerados conectores ou conectivos, quaisquer elementos que fazem ligação entre uma frase e outra, senão o texto fica todo solto, não estabelecem relações semânticas, ou seja, não fazem sentido.

Os conectivos ou conectores, segundo a estudiosa Souza,

[...] podem ser representados tanto por palavras gramaticais quanto por palavras lexicais – conjunções, pronomes, preposições, advérbios etc. – que desempenhem essas funções específicas, auxiliando e determinando processos argumentativos em determinado texto (discurso). Esses termos, que promovem a conexão na linguagem, são capazes, portanto, de garantir a coesão textual[...] uma vez que contribuem para que haja continuidade de sentido numa situação concreta de comunicação, levando o interlocutor a atingir o sentido global do texto (discurso), ou seja, a alcançar a *coerência textual* (2008, p. 13).

Tendo em vista o exposto anteriormente, a seguir apresentaremos a tabela com as discriminações dos alunos, o uso adequado que nós percebemos nos textos deles, o número de ocorrências adequadas, o uso inadequado e o número de ocorrências desse uso. Julga-se importante esclarecer que para efeito desta análise devido ao grande número de ocorrências, escolheu-se uma amostra de 3 alunos, sendo esses os que apresentam maior número de emprego dos conectivos, tanto de maneira adequada como inadequada, quais sejam os alunos, B, F e M.

Vale ressaltar, que a tabela com as informações de todos os alunos está inserida no presente trabalho, cumpre elucidar aqui, quais elementos dentre todos os conectivos se está considerando como conectivos\conectores, quais sejam, conjunção, locução conjuntiva, preposição. Dentre as conjunções, conjunção adversativa; explicativa; conclusiva etc. Uma vez que se tenha esclarecido isso, vamos as análises.

**Tabela 1.** Conectivos ou conectores

	Uso adequado	Números de ocorrências	Uso inadequado	Números de ocorrências
Aluno A	de acordo; mas	2	Não houve	0
Aluno B	considerando-se; portanto; para	3	por que (porque); por	2

			que (porque)	
Aluno C	para que; nos dias de hoje; para; porque; sendo que	5	Não houve	0
Aluno D	porque; para; porque; para; que; nem; não só...mas; se; para; e	11	Entretanto	1
Aluno E	por meio; para; mas; enfim; e com isso	5	Não houve	0
Aluno F	porque; para; mas isso; portanto; e; porque	6	pois; por isso	2
Aluno G	com base; isto é; mas; para; de que; para; pois para; das quais; para; portanto; pois	11	Não houve	0
Aluno H	por Isso	1	más (mas)	1
Aluno I	para; que; porque; portanto	3	Embora; no entanto	2
Aluno J	0	0	Não houve	0
Aluno k	Enfim	1	No entanto	1
Aluno L	porque; mas; porque;	3	Não houve	0
Aluno M	embora; assim, mas; por isso; o que faz; por isso; do que... para; de modo que; por meio; assim.	10	para isso mais (mas)	2
Aluno N	enquanto; então; porque; por isso; desde então; mas; mas	7	Não houve	0
Aluno O	de...para; mas; para	3	Não houve	0

No texto do aluno “B” foram encontradas algumas ocorrências de uso de conectivos, o discente usa em seu texto na linha 18 do texto, a conjunção conclusiva “portanto” para exprimir sua conclusão sobre o analfabetismo, no dizer do aluno “B” “portanto, o analfabetismo deve ser diminuído” essa conjunção conclusiva traz consigo uma unidade de sentido, onde o aluno conclui sua ideia e finaliza seu posicionamento em relação ao analfabetismo.

Imagem 1

populações. Portanto a analfabetismo no Brasil deve ser diminuído, as populações que está analfabetizados é preciso que os professores ensinarem com a educação de qualidade para <sup>25</sup> que ter número mais alfabetizados e alcançarem um renda para viver com as suas famílias.

Fonte: Reis, 2021

O elemento de conclusão também conhecido como conectivo, é responsável por dar coesão ao texto, no qual ligam as frases e introduzem ou retomam a ideia central. Bem como na linha 22 do texto do aluno “B” o mesmo usa a preposição “para” com sentido de complementar sua oração.

No que diz respeito ao uso desses conectores, Koch (2014) afirma que:

Os operadores argumentativos são essenciais na leitura e produção textual, especialmente nos gêneros das ordens do argumentar e de expor. São elementos linguísticos importantes na argumentação, uma vez que estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes de um texto. (p. 103)

Como esclarece a autora esses operadores estabelecem ligação entre as ideias do escritor fazendo com que haja uma conexão entre as orações. Fazendo com que a mensagem que o aluno quer passar seja compreendida, uma vez que o uso adequado do elemento conector o auxilia nesse processo.

O mesmo aluno apresenta em seu texto o uso inadequado de elementos conectivos sendo ele, o “por que” quando ele deveria ter usado a conjunção explicativa “porque”.

Imagem 2

2009 a taxa de analfabetismo caiu com a a taxa de 9,7% a menos. Considerando-se <sup>15</sup> essa diminuição do analfabetismo é por que algumas das populações estão conhecendo a realidade dos programas educacionais como a educação básica, educação avançadas, <sup>20</sup> programas que o governo repassa para as

Fonte: Reis, 2021

Para o leitor que tiver acesso ao texto do aluno “B” uma vez que ele tenha lido, compreenderá a ideia do aluno, contudo gramaticalmente falando, esse uso está empregado de maneira inadequada. Dependendo de quem o leia, pode interferir na compreensão do texto.

Tendo em vista que os elementos de ligação também conhecidos como conectivos, são responsáveis por dar coesão ao texto, articulando o texto de maneira a torná-lo mais compreensível pelos leitores. Acerca disso, estudiosos afirmam que:

Os conectivos são palavras que estabelecem uma ligação entre dois termos de uma oração num período frasal. Na produção textual, os conectivos servem para que se produza um texto com mais propriedade, que seja coeso e coerente. A coesão é um processo interno de articulação entre palavras, períodos e parágrafos, da produção textual que permite o leitor a compreensão exata da intenção do autor”. Alves; Araujo (2019, p. 97-98).

Uma vez que se tenha explanado um pouco a respeito do que foi possível ser encontrado por nós no texto do discente “B”, passaremos a discutir a respeito do que foi encontrado no texto do aluno “F” que também foi selecionado como amostra para discussão desses elementos.

O aluno “F” apresenta no seu texto conectivos, tais como a conjunção explicativa “porque”; as preposições “para” e “e” e a conjunção conclusiva “portanto”, esses elementos empregados de maneira adequada, traz ao texto unidades de sentido, faz com que o texto do aluno além de progredir textualmente, cria ligações de sentido, fazendo com que o texto se torne compreensível, coeso. No tocante ao mencionado acima, Herculano (2017) corrobora com o trabalho esclarecendo que:

A coesão pode ser estabelecida por elementos que fazem o texto progredir a partir da conexão por eles operacionalizada. Esses conectores estabelecem uma relação semântica de acordo com o sentido que expressam. É pela coesão que se estabelece o nexo entre as partes de um texto. As relações coesivas realizam-se por meio de um léxico da língua e suas marcas são fixadas principalmente por elementos da natureza gramatical. (p. 15).

O aluno apresenta em seu texto esses elementos que de maneira bem empregado o levaram a ter um texto “costuradinho”. Alves e Araujo (2017, p. 99) afirmam que “[...]há uma necessidade entre eles para possibilitar que a frase seja compreendida, e assim, sua mensagem seja passada com êxito. Assim, podemos dizer que o conjunto de orações formam um texto”.

Contudo, o aluno também apresentou em seu texto elemento empregados de forma inadequada. Como as conjunções conclusivas “pois” na linha 10 do texto analisado e “por isso” na linha 12 do texto. Porém, esses elementos estão empregados como algo conclusivo, mas o aluno não conclui nada, deixando a ideia solta e levando o leitor a ter várias interpretações. “[...]embora o texto esteja perfeitamente articulado, enquanto uso de elementos de coesão, necessita de articulação das ideias, partindo de um ponto macro, ideia geral, para um menor, ou

o caminho inverso, de modo que haja progressão textual e leve à devida compreensão do leitor” Alves; Araujo (2017, p. 98).

A terceira amostra utilizada para análise e discussão nesse subcapítulo, traz consigo várias ocorrências de uso adequado de conectivos\conectores. O aluno “M” apresenta em seu texto várias ocorrências que o levaram a uma melhor tessitura do texto em análise. Sendo estes os elementos utilizados em sua produção textual: “embora”; “assim”; “mas”; “por isso”; “o que faz”; “do que”; “para”; “por meio” e “de modo que”. Esses elementos ajudaram o aluno a ter uma progressão em seu texto, o uso dessas preposições bem como as conjunções o auxiliaram a construir sua unidade de sentido. Bechara (2010, p. 321) diz a respeito disso, que:

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se têm repartido em dois tipos: coordenativas e subordinativas. As conjunções coordenativas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados independentes [...] Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que de igual valor funcione dentro do mesmo enunciado.

Quando esses elementos são usados de maneira correta, eles empregam valor semânticos ao texto. Faz com que o leitor consiga entender a ideia do escritor, levando seu texto a ser coeso, pois esses são elementos são elementos de coesão. E é o que se buscava nos textos. Verificar se os alunos utilizam em seus textos elementos que encadeiam o texto. Uma vez que o texto constitui uma relação de sentido entre um ou vários conjuntos de vocábulos, expressões ou frases que asseguram sua coerência, bem como do encadeamento linear dessas unidades linguísticas, ou seja, de coesão. Por isso, coesão e coerência são elementos que devem sempre estar associados numa produção textual.

De acordo com Marcuschi (2008, p.72): “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma re(construção) do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

Tendo em vista o exposto acima, cumpro falar sobre as ocorrências de emprego inadequados que o texto do aluno “M” apresentou e foram estes: “para que” e “mais”. O aluno usa a conjunção final “para que” em seu texto, que encontra-se na linha 12 do texto dissertativo do mesmo “[para que no estudo do analfabetismo]” quando o aluno usa esse essa conjunção entende-se que ele finalizará uma ideia, contudo ele não finaliza nada, na leitura e análise entende-se que o aluno não tenha conseguido expressar de forma coesa sua ideia, a interpretação

da pesquisadora é que talvez o aluno tenha tentado dizer que o acesso à educação (o aluno usa o termo estudo) seria a solução para o fim do analfabetismo. Mas ele não consegue concluir sua ideia.

Na linha 13 do texto o aluno utiliza o advérbio de intensidade “mais”, quando entende-se que o termo adequado seria a conjunção adversativa “mas”, pois o mesmo escreve [mais para isso é preciso que tenha mais educação]. A falta de emprego de elementos encadeadores faz com que a comunicação entre o emissor e o receptor fique comprometida, uma vez que não há comunicação, tendo em vista que o escritor não se faz entender, dificultando a interpretação por parte do leitor. “Nesse caso, caberia ao ouvinte\leitor construir o sentido global da sequência, estabelecendo mentalmente as relações argumentativas adequadas entre os enunciados” Mussali; Bentes (, 2001, p. 249).

É importante lembrar, que quando se escreve um texto, escreve-se para alguém, esse alguém precisa compreender o que você está se dispondo a dizer. Para que haja a comunicação é necessário que se atente ao uso de elementos de progressão texto. No tocante a isso a isso, Antunes (2010, p. 66-67) corrobora com a pesquisadora afirmando que:

[...] merece destacar a questão dos destinatários previstos. É de extrema importância tê-los em vista. Afinal, a linguagem é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, um dizendo ao outro, um perguntando ou respondendo a outro, de modo que, literalmente, ninguém fala ou escreve para ninguém, pressupomos sempre a presença de um outro.

Todavia, é preciso que se considere a questão do aluno ser nativo de outra língua. E esses ‘equivocos’ podem ser perfeitamente compreensíveis, tendo em vista que os alunos têm a Língua Portuguesa como segunda língua. Uma vez que se tenha discutido e explanado um pouco sobre os conectivos e o seu emprego nos textos dissertativos dos alunos indígenas do curso de Letras. Adentraremos a seguir ao próximo elemento de progressão textual. Os elementos anafóricos.

#### 4.2 REFERENCIAÇÃO/ANÁFORA COMO ELEMENTO DE PROGRESSÃO TEXTUAL

Neste subcapítulo, iremos abordar um pouco sobre o elemento de progressão textual que é a referenciação. A referenciação, é um eixo de estudo da Linguística Textual e da Análise do discurso que estuda o processo de produção e compreensão de texto, seja o texto falado ou escrito. O processo de referenciação está inserido no texto como algo de extrema importância, pois é através dele que se sabe sobre qual tema o texto trata. A respeito disso:

Trata-se do relacionamento de constituintes textuais com outros constituintes do texto ou não, numa correspondência necessária a interpretação e expansão dos sentidos articulados. A referência pode se processar no nível situacional, numa relação extralinguístico - ou exofórica - ou nos limites do texto - denominada então de endofórica (MARTELOTTA 2010, P.195).

Como o estudioso bem coloca, a referenciação trata-se de um conjunto de enunciados que se relacionam com outros. No presente trabalho, o enfoque é com a referência situacional no texto, também chamada de remissão endofórica. “Na remissão endofórica, o referente se situa no texto, podendo preceder ou suceder o item com o qual se relaciona. Martelotta (2010, P.195). Neste sentido “O tipo mais comum de referência endofórica é aquele em que a remissão ocorre por procedência, o que chamamos classicamente de anáfora”. Martelotta (2010, p.196). Nesse tipo de remissão, o referente é citado em situações anteriores e o locutor sempre usa algum elemento textual para retomar o referente, seu eixo, sempre busca deixar claro sobre o que ele está falando. Nesse tipo de remissão, há vários elementos com os quais pode ocorrer essa retomada. Todavia, no presente Trabalho de Conclusão de Curso, focaremos necessariamente em elementos anafóricos utilizados nos textos dos alunos selecionados para essa análise, mais precisamente na pronominalização anafórica.

Originalmente, o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. (MARCUSCHI, 2001, p. 220).

Quando se fala em referenciação anafórica, entende-se que se trata de algo que já foi aludido anteriormente e que o autor retoma para referenciá-lo, retomando o referente de seu texto. “A referenciação efetiva-se quando utilizamos um termo para representar algo a partir da interação com o contexto físico, social e cultural: os referentes são vistos como objetos de discurso e (re) constroem-se no próprio processo de interação”. Gomes; Cardoso (2010, p. 215).

Isto é, os referentes são apresentados no discurso e na progressão do texto, eles vão aparecendo, se construindo e reconstruindo ao longo do documento escrito. Pois é necessário estar sempre evidenciando a ideia principal da produção textual. Feito essas colocações a respeito da referenciação anafórica, falaremos um pouco a respeito dos textos analisados. A tabela 2 do presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta todas as ocorrências percebidas pela pesquisadora, mas para efeito de análise foram selecionadas três amostras que mais obtiveram ocorrência referencial, tanto adequadas quanto inadequadas. As amostras

selecionadas foram dos alunos A, B e C. Esses discentes apresentam em seus textos os elementos empregados que se busca no tocante a referência anafórica: Referência (pessoal demonstrativa, comparativa. Substituição (nominal, verbal, frasal).

Uma vez que esses elementos foram encontrados nas produções dos alunos, por isso forma selecionado esses textos. Para que se pudesse estar discutindo um pouco sobre a importância que esses elementos coesivos têm no texto escrito. E como eles podem contribuir para uma mensagem completa. Levando o leitor a entender o que o locutor quer passar com sua mensagem.

**Tabela 2.** Elementos referenciais anafóricos

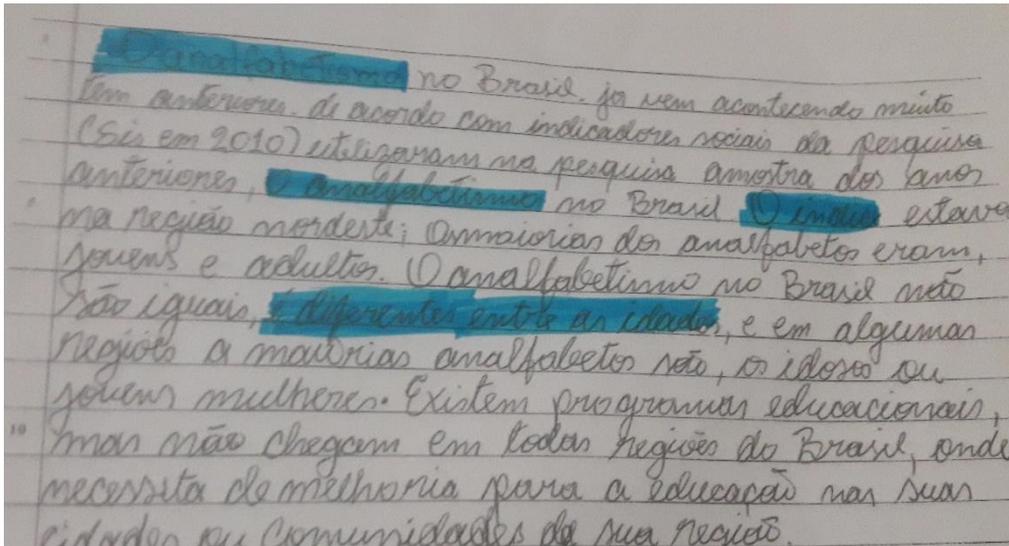
	Uso adequado	Números de ocorrências	Uso inadequado	Números de ocorrências
Aluno A	é diferente	1	O índice	1
Aluno B	essas populações; essa diminuição	2	Nesta; Esse aumento; a menos	3
Aluno C	Essas pessoas; essa situação;	2	Dessa solução; Com essa;	2
Aluno D	Assim	1	Com base no texto acima	1
Aluno E	essa; essas	2	Nela; essa	2
Aluno F	E por conta disso; nesse aspecto, o analfabetismo	2	Não houve	0
Aluno G	como foi dito	1	Não houve	0
Aluno H	Nesse	1	Não houve	0
Aluno I	nesses; nesses	2	Não houve	0
Aluno J	a taxa de; eles	2	Não houve	0
Aluno k	esse, esse	2	Não houve	0
Aluno L	0	0	Para isso	1
Aluno M	afetando-a; motivando-a; o referido problema; tais problemas	4	Não houve	0
Aluno N	0	0	naqueles tempos; com base nos dados; nesses resultados; esses porcentagens	4
Aluno O	as porcentagens	1	Nesse; Isso	2

Fonte: Reis, 2021

Como é possível verificar, na tabela acima estão catalogadas todas ocorrências

percebidas pela pesquisadora, apontadas e quantificadas. A seguir vamos discutir a respeito das ocorrências encontradas no texto do aluno “A”. Na linha 1 do texto, o aluno começa o texto pondo seu referente que é “o analfabetismo no Brasil”. Como poderá ser visto na imagem a seguir.

Imagem 3



Fonte: Reis 2021

Como é possível verificar na imagem acima, o aluno põe seu referente para que se possa estar a par sobre o que o discente irá discorrer. “As anáforas referenciais entram na elaboração textual[...] como aparatos estratégicos que impedem a falta de coesividade e, desse modo, também favorecem a coerência na apresentação do conteúdo”. Uma vez que “Elas permitem tanto a não repetição dos termos, quanto o estabelecimento de novas abordagens a respeito do assunto”. Gomes; Cardoso (, 2010, p. 219). Na linha 4 do texto o redator cita novamente seu referente. Já na linha 7 do texto o aluno usa “é diferente” para falar que o analfabetismo é diferente entre as idades.

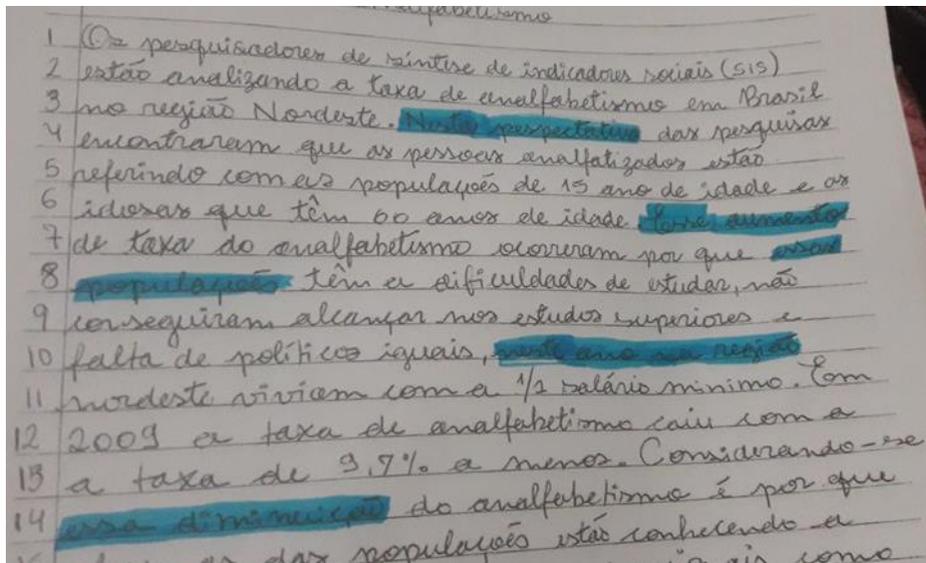
Quando se faz uma leitura mais superficial, não é possível compreender tudo que o aluno escreve, contudo, se fizer uma leitura mais aprofundada do texto, pode-se entender o que o discente pretende passar em sua mensagem, mas por ele não ser falante da língua portuguesa, tem dificuldade de organizar suas ideias no texto. Todavia é compreensível, pois embora o aluno tenha sido alfabetizado na língua portuguesa, precisa-se compreender que o fato do aluno ter contato com a L2 somente em horário de aula não faz com que ele se desenvolva totalmente como falante da Língua Portuguesa.

E como já foi mencionado no capítulo 2 desse trabalho, no qual o último subcapítulo trata do bilinguismo. Lá abordamos sobre a necessidade dos aprendizes de uma segunda língua busquem desenvolver sua competência linguística, para que eles possam alcançar melhores

resultados no transcorrer de sua aprendizagem. De acordo com Alessandrini (2002, p. 164), a definição da palavra “competência” é “[...] saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades [...]”. Nesse sentido, a competência pode ser tida como algo que para ser realizado adequadamente, necessita de conhecimentos, habilidades, e uma série de etapas e processos.

Partiremos agora para a discussão do texto do aluno “B”. Bancaremos a discutir os elementos encontrados na produção do aluno.

#### Imagem 4



Fonte: Reis 2021

No texto do aluno “B” é possível verificar os grifos da pesquisadora no que foi percebido por ela. Entre as linhas 7 e 8 o aluno “B” escreve “essas populações”, para se referir a população analfabeta e na linha 14 do texto, conforme aparece grifado na imagem 4, o aluno fala sobre a diminuição da população analfabeta dizendo “essa diminuição”. Essas duas ocorrências fazem retomada ao referente do aluno, que é a população analfabeta. Isso faz com que o aluno consiga progredir seu texto sem deixar de mencionar do que ele está falando. Os estudiosos Gomes; Cardoso (2010, p. 219). Dizem que isso é:

É um jogo com as palavras, onde o autor consegue ganhar ao trabalhar bem com as peças que, por sua vez, podem se encaixar em vários lugares, mas que possuem localizações mais adequadas, que facilitam o jogador de alcançar seu objetivo que é ser compreendido sem precisar ser repetitivo.

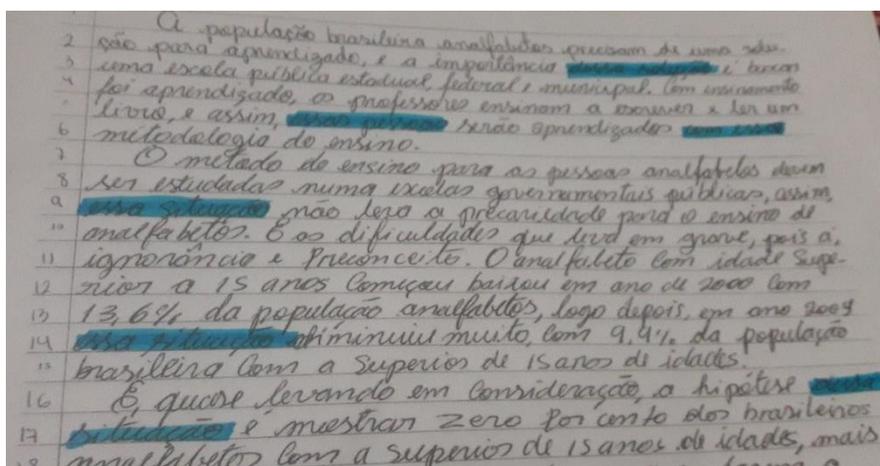
O aluno ao referenciar seu texto sempre tem a opção de voltar ao seu referente, “deve ocorrer um antecedente como ponto de ancoragem interpretativa, já que pronomes não têm autonomia referencial. Marcuschi (, 2001, p. 220). Uma vez que o texto é referenciado, o redator

pode recorrer ao uso de pronomes, nesse caso específico, aos pronomes demonstrativos. Como ele o faz com “essa diminuição”. Tendo em vista o exposto acima, ponderaremos sobre o emprego desses elementos de progressão textual inserido no texto um tanto quanto equivocado. Na linha 3 do texto encontra-se a seguinte colocação “Nesta perspectiva”, o aluno ao usar esse termo leva o leitor a entender que falará a respeito de algo, mas ele não o faz. Ou seja, ele não evidencia essa perspectiva. E isso interfere no seu texto, pois o uso da referenciação, acerca do exposto:

[...] é o recurso que interliga não somente as frases, mas também as partes de um texto, os parágrafos e os seus segmentos com o propósito de se fazer emergir o(s) sentido(s) pretendido(s). Isso implica dizer que as ligações que se dão na superfície do texto, para alcançar o efeito de sentido, devem sinalizar relações conceituais e não apenas relações sintáticas, ou seja, é possível que haja nexos coesivos na superfície do texto sem que haja uma unidade de sentido ou vice-versa. (NÓBREGA, 2011, p. 31).

Na linha 6 do texto, como é possível verificar na imagem acima, o estudante escreve “Esse aumento” o pronome demonstrativo “esse” nos leva a entender que o aluno já havia evidenciado o aumento anteriormente, porém, ele não o faz. O leitor volta ao início do texto para averiguar se há algo evidenciado, mas não encontra. Fazendo com que comprometa seu texto quanto ao sentido do texto, levando a um maior esforço por parte do leitor para compreender seu texto. Uma vez que se tenha discutido sobre o texto do aluno “B” faremos uma breve discussão sobre o texto do aluno “C”.

#### Imagem 5



Fonte: Reis 2021

Na produção textual do discente “C” foram encontradas e na imagem acima estão grifados, alguns empregos de elementos anafóricos. Na linha 5 do texto, o aluno escreve “Essas pessoas” para se referir as pessoas analfabetas; adiante, ele usa o termo “essa situação” em

várias ocasiões para se referir a situação pela qual se dá o analfabetismo. “Essa relação de dependência interpretativa entre o termo anaforizado e o termo anaforizante para o estabelecimento de uma relação anafórica, envolve também a noção de que a anáfora pressupõe a continuidade, isto é, a retomada total ou pelo menos parcial do referente”. Nóbrega (2011, p. 32). Segundo a autora o emprego desse elemento causa dependência entre outros seguimentos, uma vez que para que haja continuidade da ideia que o redator ele precisa retomar o referente totalmente ou parcialmente.

O aluno usa de maneira equivocada os termos “Dessa solução” falando de uma solução, que acredita-se, que o mesmo esqueceu de evidenciar em seu texto. E o aluno retoma, dizendo que “Com essa”, ele diz que com essa solução o analfabetismo teria uma diminuída, contudo ele não apresenta uma solução para sanar ou amenizar esse problema. E acerca disso entende-se que [...] nos casos da anáfora pronominal a obrigatoriedade de ocorrência de um antecedente no cotexto, uma vez que o pronome por si só é opaco e vazio de sentido, entretanto não toma a noção de correferrência como condição necessária. Nóbrega (2011, p. 33). Como bem coloca a estudiosa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto nesse Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como eixo temático a Linguística Textual, com ênfase na análise de textos, o qual teve por objetivo geral, analisar os efeitos de sentidos gerados em textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos indígenas do 1º período de Letras da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, utilizando como parâmetro a presença ou a ausência de encadeamento de enunciados. Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados.

Uma vez que realizou-se o levantamento dos elementos coesivos usados pelos alunos indígenas em seus textos dissertativo-argumentativos e isso é evidenciado nas tabelas 1 e 2. Identificamos se os alunos utilizam adequadamente os recursos de encadeamento de enunciados. Uma vez feita a identificação averiguou-se o efeito de sentido gerado pelo uso ou pela ausência desse elemento coesivo nas produções dos alunos.

No que diz respeito a metodologia utilizada nesse trabalho, foi adequada, uma vez que por meio dela foi possível alcançar os nossos objetivos. Por meio da análise dos textos foi possível alcançar os objetivos traçados no início da pesquisa. Durante a análise, não só foram encontrados elementos de encadeamento de enunciados, como também não houve elementos de progressão textual nos textos dos alunos.

Tendo em vista o que expomos acima, podemos afirmar que há textos de alguns alunos que apresentam o uso de elementos coesivos, mas também em sua maioria, não tem esse elementos, e quando tem, são empregados de maneira equivocada. Diante disso, pode-se dizer que o aluno indígena do curso de letras da Universidade Federal do Amazonas tem em seus textos encadeamento de enunciados, o que responde as nossas questões norteadoras, contudo, a forma como ele usa esses elementos, não é de maneira clara, objetiva, o jeito como ele recorre e a maneira que ocorrem o encadeamento dos enunciados nos textos dissertativo-argumentativos desses alunos, digamos que não seja a mais apropriada.

A metodologia adotada para a concretização dessa pesquisa, evidencia que os alunos indígenas vêm do ensino básico e médio, com um nível de produção textual baixo, pois os mesmos apresentam muita dificuldade de organizar e pôr no texto as suas ideias. O que nos leva a perceber que ainda há muito a se fazer pela educação, pois os alunos chegam as a universidades com muita dificuldade de redigir textos coesos, pois eles vêm de uma educação flagelada. Gosto sempre de enfatizar, que estamos falando de alunos, que não têm a língua portuguesa como língua materna. Esses alunos, em sua maioria são da etnia Tikuna, e eles aprendem a se comunicar oralmente através dessa língua.

A pesquisa contribuiu bastante para o crescimento como pessoa e como futura profissional da áreas de letras para a pesquisadora. Depois de todas as leituras realizadas, o olhar para a produção textual, jamais voltará a ser de nível gramatiquero. Uma vez que esse estudo me permitiu ver que os sentidos de um textos estão mais além do que se pode decodificar. É preciso olhar com carinho e perceber o que o aluno tenta falar em seus textos e não somente julgá-lo por sua má colocação de alguns termos gramaticais.

Sendo assim, com esse Trabalho De Conclusão de Curso, espera-se que sirva para que outros pesquisadores batam nessa tecla, para que a produção textual seja vista com outros olhos e que possamos juntos, trabalhar para que nossa educação dê uma alavancada, para que no futuro não tenham pesquisas dessa natureza apontando esse mesmo problema, é importante ressaltar que todas as dificuldades foram enfrentadas e superadas mesmo diante de todo esse contexto de pandemia.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, F. G. S. **Formação docente e ensino de produção textual: concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo.** Dissertação de Mestrado, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2018.

ALVES, Jaciara Assis. ARAUJO Maria do Socorro Melo. **Uso de conectivos na produção textual,** IN Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento – ISSN:19814127.

BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa.** 2ª ed. ampl. E atualizada.

BONIFÁCIO, Ligiane Pessoa dos Santos. **Contato linguístico Tikuna-Português no Alto Solimões-Amazonas: um estudo sobre a variedade de português falada por professores tikunas.** Rio de Janeiro, 2019.

CALEGARI, M. O. V. C. **Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segundas Línguas de Stephen Krashen** – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. In: Trab. Ling. Aplic. Campinas, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Jeane Andrade; RIBEIRO, Ariane Meneses; CARDOSO, Denise Porto. **Estudo da referenciação em textos escolares in interdisciplinar.** Ano 5, v. 10, n. especial 2010 – ISSN 1980-8879 | p. 213-225.

HERCULANO, Paulo. **Caderno de língua portuguesa (leitura e interpretação de texto).** Macapá, 2017.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** 19. ed. São Paulo: Contexto, 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: 25/11/2020.

MAHER, T. de J. M. **Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira.** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, Jan/Jun 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Anáfora Indireta: O Barco Textual E Suas Âncoras.** IN Revista Letras, Curitiba, n. 56, p. 217-258. jul./dez. 2001. Editora da UFPR.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de Linguística.** -1ª ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MUSEL GEOLD. **Mapas**. Disponível em: [http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/page\\_id=268](http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/page_id=268). Acesso em: 28 de out. 2020.

NÓBREGA, J. J.; ORANGE, D. O. de; PACHECO, E. de S. **Ensino de produção textual**: que concepções de língua e de texto estão em jogo. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 288 – 306, jul/dez, 2012.

OLIVEIRA, V. O de; G. Q. M. **Aquisição de inglês como língua estrangeira**: um estudo à luz da teoria do caos/complexidade. Disciplinarum Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 16, n. 1, 2015. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações, 2010.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, L. A. **Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi**. Cadernos de Educação Escolar Indígena, Cuiabá, v. 4, 2005.

SCHÜTZ, R. Assimilação Natural - O Construtivismo Comunicativo no Ensino de Língua. 2014. Sentido no universo textual – Niterói- RJ. 2008.

SOUZA, Thaís Benálio de. **Conectivos coordenativos portugueses**: por um estudo do

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.

VIAN. Jr. O.; W. J; M. M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 399-416, 2013. Volume 12, n.02, P. -96- 110- Mai/Ago 2019 Seção: Varia.