

PUCRS

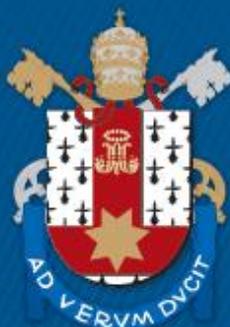
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

PAULO OTT TAVARES

**O DESENVOLVIMENTO PRAGMÁTICO DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: AS MARCAS DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PAULO OTT TAVARES

**O DESENVOLVIMENTO PRAGMÁTICO DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL: AS MARCAS DE INTERAÇÃO NA ESCRITA
ACADÊMICA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

T231d Tavares, Paulo Ott

O desenvolvimento pragmático de aprendizes de português como língua adicional : as marcas de interação na escrita acadêmica / Paulo Ott
Tavares. – 2020.

107 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

1. Competência pragmática. 2. Marcadores de interação. 3. Aprendizagem de português como língua adicional. I. Perna, Cristina Becker Lopes. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

PAULO OTT TAVARES

**O DESENVOLVIMENTO PRAGMÁTICO DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL: AS MARCAS DE INTERAÇÃO NA ESCRITA
ACADÊMICA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em : 15 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños - PUCRS

Prof. Dra. Kári Lúcia Forneck - UNIVATES

Prof. Dr. Marcos Goldnadel – UFRGS

Prof. Dra. Michele Saraiva Carilo – Ohio State University

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, a Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna, por acreditar em mim e no meu projeto, e me incentivar mesmo nos momentos mais complicados. A isso, meu profundo reconhecimento, agradecimento e admiração.

Ao CNPq e à CAPES, pelas bolsas de pesquisa concedidas nos primeiros anos de realização desta pesquisa.

Às professoras e ao professor da banca, especialmente à Prof. Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños e ao Prof. Dr. Marcos Goldnadel, que puderam acompanhar o processo dessa pesquisa desde o início.

À Grazi, pelas conversas, desabafos, conselhos e por toda a parceria durante a realização do doutorado.

À Luiza, pela amizade e por estar sempre disposta a me ouvir e me incentivar nesse processo.

Aos meus pais, Katia e Nando. Obrigado pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por me darem as bases para o que sou hoje.

E à pessoa mais importante de todo esse processo do doutorado: a Leticia, a “colega de doutorado” que virou amiga, que foi virando outras coisas, até se tornar minha parceira e companheira de vida. Olhar para o lado e te ver, enquanto escrevia o trabalho, certamente tornou tudo muito mais fácil. Obrigado pelo incentivo, pelas conversas, leituras e todo o amor nesse processo. Não há titulação que se compare em dividir a vida contigo.

*Some things take so long
but how do I explain*
(George Harrison, *Isn't it a pity*)

RESUMO

O presente trabalho busca investigar o desenvolvimento pragmático de aprendizes de PLA em contexto acadêmico, através da análise do uso de marcadores de interação (posicionamento e engajamento) em sua produção escrita. Para isso, parte do modelo de interação no discurso acadêmico proposto por Hyland (2005a), no qual a escrita acadêmica é caracterizada como um diálogo com uma comunidade discursiva. Nessa perspectiva, os escritores usam marcadores de posicionamento para expressarem a sua voz no texto e marcadores de engajamento para incluir a audiência como participante ativa do discurso. Os marcadores de posicionamento incluem atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenção (uso de 1ª pessoa do singular). Já os marcadores de engajamento incluem os pronomes orientados ao leitor, diretivos, perguntas, conhecimento compartilhado e apartes pessoais. A partir dessas categorias, o trabalho procura analisar como os participantes aprendizes de PLA empregam esses marcadores na sua produção escrita. Além disso, busca-se comparar esse uso com o de estudantes brasileiros em contexto acadêmico, para verificar se há semelhanças ou diferenças no nível de interação na escrita de falantes nativos de português e de aprendizes de PLA em contexto acadêmico. Paralelo a isso, é apresentada, também, uma análise do desenvolvimento gramático-lexical dos aprendizes de PLA, na tentativa de encontrar possíveis relações entre esse desenvolvimento e o desenvolvimento pragmático. As variáveis de análise do desenvolvimento gramático-lexical são a correção e a complexidade gramatical e lexical dos textos. A pesquisa apresentada tem caráter exploratório, uma vez que investiga um fenômeno ainda não explorado nos estudos sobre escrita acadêmica em PLA, além de caracterizar um estudo longitudinal, pois acompanha um grupo de participantes ao longo de cinco meses. Os participantes são quatro estudantes estrangeiros de pós-graduação em uma universidade no Brasil que, ao longo de um semestre acadêmico, escreveram quatro ensaios argumentativos cada um. Para comparação com a escrita dos estudantes brasileiros, foram coletados ensaios argumentativos de um grupo de vinte estudantes universitários brasileiros. Esses textos, dos brasileiros e dos estrangeiros, compõem o corpus utilizado para análise. Os resultados da pesquisa apontam que: o uso de marcadores de interação na escrita dos participantes estrangeiros foi se tornando mais homogêneo com o passar do tempo; esses participantes usaram mais marcadores de interação do que os participantes brasileiros; e o resultado dos participantes estrangeiros parece coincidir com os resultados encontrados por Hyland (2005a), apesar de uma diferença na distribuição entre marcadores de posicionamento e de engajamento. Esses resultados indicam possibilidades de novas pesquisas que possam ampliar este campo de estudo e consolidar a interação como

categoria de análise nos estudos sobre escrita acadêmica em PLA (e também em português como língua materna).

Palavras-chave: Competência pragmática. Marcadores de interação. Aprendizagem de português como língua adicional.

ABSTRACT

This study aims to investigate the pragmatic development of learners of Portuguese as an additional language (PAL) in academic context through the analysis of the use of interactional markers (stance and engagement) in their writing. It is based on the model of interaction in academic discourse proposed by Hyland (2005a), in which academic writing is conceived as a dialogue in a discourse community. In this perspective, writers use stance markers to express their voices in the text and engagement markers to include their audience as active discourse participants. Stance markers consist of hedges, boosters, attitude markers and self-mentions, while engagement markers encompass reader pronouns, directives, questions, appeals to shared knowledge and personal asides. Based on these categories, the study aims to analyse how PAL learners employ these markers in their writing. In addition, it also aims to compare this use to the one presented by Brazilian students in academic context, in order to find out if there are similarities and differences in the level of interaction in the academic writing of native speakers of Portuguese and learners of PAL in academic context. Moreover, an analysis of the grammatical and lexical development of the PAL learners is also presented, in an attempt to find possible relations between pragmatic development, grammatical development and lexical development. The categories which represent grammatical and lexical development are accuracy and grammatical and lexical complexity. This research is exploratory, since it investigates an aspect of academic writing in PAL which has not been studied before. It is also longitudinal, for it follows a group of participants across a period of time. The participants are four foreign graduate students in a university in Brazil who, throughout an academic semester, wrote four argumentative essays each. Texts from a group of Brazilian university students were also collected to allow for the comparison between these two groups. Results of the research suggest that: the use of interactional markers by the learners of PAL became gradually more homogeneous as time went by; these participants used more interactional markers than the Brazilian participants; the results of the PAL students seem to match the ones found by Hyland (2005a), despite a difference in the distribution of stance and engagement markers. These results point to the possibility of more research to widen this field of study and establish interaction as an analytical category in the studies of academic writing in PAL (and in Portuguese as a native language as well).

Keywords: Pragmatic competence. Interactional markers. Learning of Portuguese as an additional language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Uso de marcadores de interação – trajetória do grupo	62
Gráfico 2: Correção – comparação entre participantes	65
Gráfico 3: Complexidade lexical – comparação entre participantes	66
Gráfico 4: Complexidade gramatical – comparação entre participantes	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo interpessoal de metadiscurso de Hyland (2005b)	28
Tabela 2: Modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a)	34
Tabela 3: Categorias de diretivos	38
Tabela 4: Marcadores analisados e sua realização linguística nos textos	42
Tabela 5: Cálculo das variáveis analisadas	45
Tabela 6: Uso de marcadores de interação – participantes aprendizes de PLA	50
Tabela 7: Uso de marcadores de interação – Participante B	52
Tabela 8: Uso de marcadores de interação – Participante J	55
Tabela 9: Uso de marcadores de interação – Participante M	58
Tabela 10: Uso de marcadores de interação – Participante S	60
Tabela 11: Resultados da pesquisa de Hyland (2005a)	63
Tabela 12: Marcadores de interação usados pelos participantes aprendizes de PLA	69
Tabela 13: Marcadores de interação usados pelos participantes brasileiros	70
Tabela 14: Comparação do uso de marcadores de interação – participantes brasileiros e aprendizes de PLA	73
Tabela 15: Comparação do uso de marcadores de interação – brasileiros, aprendizes de PLA e participantes do estudo de Hyland (2005a)	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	21
2.2 O CONCEITO DE METADISCURSO.....	23
2.3. O MODELO DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE HYLAND (2005a)	34
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 MARCADORES DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE APRENDIZES DE PLA.....	42
3.2 INDICADORES DE CORREÇÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL E LEXICAL	44
3.3 PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS	47
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	50
4.1 USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO NOS TEXTOS DOS APRENDIZES DE PLA: RESULTADO GERAL	50
4.2 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE B	52
4.3 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE J	56
4.4 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE M	59
4.5 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE S	60
4.6 USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES	63
4.7 CORREÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES	65
4.8 COMPLEXIDADE LEXICAL: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES.....	67
4.9 COMPLEXIDADE GRAMATICAL: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES	68
4.10 MARCADORES DE INTERAÇÃO USADOS PELOS APRENDIZES DE PLA E PELOS ESTUDANTES BRASILEIROS.....	70
4.11 COMPARAÇÃO DO USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS E APRENDIZES DE PLA	74

4.12 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DAS PERGUNTAS DE PESQUISA .	79
5 CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estrangeiros)	95
APÊNDICE B - Questionário sobre histórico de aprendizagem e uso de português	97
APÊNDICE C – Propostas de escrita de ensaios argumentativos	99
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (brasileiros)	105
ANEXO A - Modelo interpessoal de metadiscorso de Hyland (2005b): original, em inglês	106
ANEXO B - Modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a): original, em inglês	107

1 INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização das universidades brasileiras tem apresentado um crescimento significativo nas últimas duas décadas (MAUÉS; BASTOS, 2017). Esse fenômeno se deve, entre outras razões, pela intensificação do processo de globalização pelo qual a sociedade vem passando, caracterizado pela rapidez nas comunicações e facilidade no deslocamento das pessoas.

O relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o tema, define a internacionalização como:

Um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades (CAPES, 2017, p.6).

Luce, Fagundes e Mediel (2016) salientam a importância desse processo no contexto brasileiro quando afirmam que:

Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um *processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado*, em condições de soberania (p.320, grifo nosso).

A forma mais visível e impactante de colocar a internacionalização em prática, apesar de não ser a única, é a mobilidade acadêmica (PINTO; LARRECHEA, 2018), que pode ser classificada em dois tipos: a mobilidade do tipo IN (ou ativa), que consiste na recepção de acadêmicos de outros países; e a mobilidade do tipo OUT (ou passiva), quando alunos, docentes e pesquisadores são enviados para outros países (LIMA; MARANHÃO, 2009). Tanto através do recebimento de docentes, pesquisadores e estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior brasileiras, quanto do envio de brasileiros a instituições estrangeiras, a mobilidade acadêmica permite a construção de redes de trabalho e consequente socialização de conhecimentos e experiências.

Historicamente, o Brasil sempre praticou a mobilidade passiva de forma mais regular e consolidada do que a mobilidade ativa, com os números de acadêmicos brasileiros no exterior muito maiores do que de acadêmicos estrangeiros recebidos nas universidades brasileiras.

Dados da UNESCO¹ (2015) e da OCDE² (2012) mostram que em 2010 o Brasil enviou 34.510 acadêmicos para o exterior. Nesse mesmo ano, o país recebeu 12.779 acadêmicos estrangeiros. Em 2014, o país enviou 40.981 brasileiros para o exterior e recebeu 19.855 estudantes de outros países. De acordo com Pinto e Larrechea (2018), esses números evidenciam que, apesar de a mobilidade passiva ainda ser preponderante no contexto brasileiro, há um aumento na quantidade de acadêmicos estrangeiros em instituições brasileiras, uma vez que “o Brasil, em 2010, recebeu apenas 37% de estudantes em relação aos enviados para o exterior. No entanto, em 2014, esse percentual passou para 48,44%” (p.728).

Apesar de ainda incipiente, esse aumento na quantidade de estrangeiros em mobilidade no Brasil coloca duas dúvidas e/ou desafios: como trabalhar em termos de estrutura de cursos, acolhimento e logística a presença desses acadêmicos? E quais seriam os principais motivos pela presença ainda pequena de estrangeiros nas universidades brasileiras?

Morosini (2011) defende que uma das explicações possíveis para esse número ainda baixo (embora crescente) de acadêmicos estrangeiros nas instituições brasileiras é a língua utilizada nas universidades, ou seja, o português. Desse modo, a discussão em torno do ensino e aprendizagem de português como língua adicional (PLA) se torna elemento central na questão do processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Estudos que investiguem a natureza e as peculiaridades do aprendizado de PLA por parte de acadêmicos estrangeiros em universidades brasileiras podem colaborar para um melhor entendimento desse processo e a consequente concepção de ferramentas e estratégias para abordar essa questão, em uma tentativa de modificar esse cenário em que a língua pode ser um obstáculo no processo de internacionalização das universidades.

Além da necessidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas exigidas para a vivência cotidiana no Brasil, os estrangeiros em programas de intercâmbio em instituições brasileiras precisam desenvolver, também, a familiaridade e/ou domínio do registro acadêmico da língua portuguesa, tanto oral quanto escrito, para a realização das suas atividades acadêmicas durante seu período de estudos no Brasil. Nesse contexto, faz-se necessário não apenas o domínio estritamente linguístico da língua portuguesa, de seus aspectos sintáticos, semânticos, fonológicos e morfológicos, mas também de seus aspectos *pragmáticos*, ou seja, da relação entre o uso da língua e os contextos em que tal uso é apropriado (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR, 2003). No contexto acadêmico, o domínio dos aspectos pragmáticos da

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

língua é importante para que quem fala/escreve possa se inserir de forma positiva nessa comunidade discursiva (HYLAND, 2005b).

O desenvolvimento pragmático na escrita acadêmica em PLA de estrangeiros em programas de intercâmbio em universidades brasileiras é, portanto, o ponto de partida e o campo em que se insere a pesquisa proposta neste trabalho. A escolha por investigar a produção escrita se deu pelo motivo de que grande parte das atividades realizadas pelos acadêmicos nas universidades é escrita (trabalhos, avaliações e provas), e o meio de divulgação da produção científica nas universidades é a escrita, através de artigos, teses e dissertações.

A partir disso, este trabalho busca analisar o desenvolvimento pragmático de aprendizes de PLA em contexto acadêmico através da investigação de como acontece a *interação* na sua produção escrita. A *interação* na escrita acadêmica, portanto, é o tema central deste trabalho. Para isso, parte de uma visão dialógica de texto acadêmico (BAKHTIN, 1981), na qual a escrita acadêmica³ faz conexões e estabelece relações com outros textos, além de projetar e responder a uma audiência ativa.

Hyland (2005a), apoiado nessa concepção dialógica e interativa de escrita acadêmica, desenvolve a noção desse tipo de texto não apenas como uma transmissão de informações, mas como “um esforço persuasivo que envolve a *interação* entre escritores e leitores”⁴ (p.173, grifo nosso). A partir dessa caracterização, esse autor propõe um modelo de interação no discurso acadêmico, que serve como base para a pesquisa apresentada neste trabalho. Nesse modelo, Hyland (2005a) apresenta as duas principais estratégias pelas quais a interação é gerenciada pelos escritores: posicionamento (*stance*) e engajamento (*engagement*). Posicionamento, nesse modelo, é definido como as maneiras pelas quais os escritores se apresentam e transmitem seus julgamentos, opiniões e envolvimentos. Já o engajamento contempla as estruturas utilizadas que reconhecem o leitor do texto e o incluem como participante do discurso.

As estratégias de posicionamento no modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a) incluem atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenção, enquanto o engajamento se dá através do uso de perguntas, diretivos, pronomes pessoais, comentários pessoais e conhecimento compartilhado. Quando um autor escreve que algo é “uma *excelente* ferramenta para investigar” um fenômeno, por exemplo, é possível observar a sua presença, o seu posicionamento em relação a algum aspecto presente no seu texto. Em uma

³ De acordo com Bakhtin, toda escrita é dialógica, não apenas a acadêmica. O foco na escrita acadêmica, aqui, se deve ao escopo dessa pesquisa, realizada em contexto acadêmico.

⁴ No original: “a persuasive endeavour involving interaction between writers and readers”. Essa e as demais traduções são responsabilidade do autor deste trabalho.

concepção dialógica de escrita, esse posicionamento é concebido como dialogando com outras vozes, posições e expectativas na sua audiência. Da mesma forma, uma frase como “*vivemos em um mundo globalizado*” mostra o autor do texto incluindo seus leitores como participantes de seu discurso. Esses dois exemplos ilustram alguns dos tipos de estruturas que serão as variáveis analisadas neste trabalho a fim de explorar o uso de marcadores de interação como indicativos do desenvolvimento pragmático na escrita acadêmica dos estrangeiros aprendizes de PLA.

Além de investigar o uso dos *marcadores de interação* (termo usado neste trabalho para se referir às diferentes formas empregadas para expressar posicionamento e engajamento) na produção escrita dos estrangeiros durante seu período de estudos no Brasil, a análise proposta busca comparar o uso desses marcadores com o desenvolvimento gramático-lexical dos aprendizes nesse período. A inclusão do desenvolvimento gramático-lexical na análise parte de uma concepção de língua/aprendizagem de línguas como um processo/sistema complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em que diferentes variáveis e fatores de cada (sub)sistema da língua interagem no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, um olhar mais abrangente para esse processo, contemplando não apenas o foco principal deste trabalho (o uso de marcadores de interação), pode proporcionar um entendimento do processo como um todo, sem, necessariamente, implicar em relações de causa e consequência. Em outros termos, a análise do desenvolvimento gramático-lexical não implica em um entendimento, neste trabalho, de que o domínio de aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, lexicais, etc., é necessário para o desenvolvimento de aspectos pragmáticos da língua, mas que uma visão mais ampla do processo pode ajudar a entendê-lo. A partir disso, serão usados como variáveis do desenvolvimento gramático-lexical indicadores de correção (*accuracy*) e complexidade gramatical e lexical (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005).

A literatura sobre a relação entre desenvolvimento gramático-lexical e desenvolvimento pragmático em uma língua adicional evidencia que há duas concepções sobre o tema: de um lado, há o entendimento de que os dois fenômenos são independentes; de outro, a noção de que o desenvolvimento pragmático está subordinado ao desenvolvimento gramático-lexical. Xiao (2015), em sua revisão de estudos sobre o tema, concluiu que aprendizes mais proficientes possuem mais recursos linguísticos para lidar com questões pragmáticas, mas isso depende de quais objetivos pragmáticos estão em jogo, ou seja, diferentes contextos situacionais podem

afetar o desempenho pragmático dos aprendizes, independentemente de sua proficiência⁵. Sendo assim, dependendo do contexto, não há garantia de que a proficiência na língua adicional sustente um desempenho pragmático esperado. Portanto, observa-se que não há consenso sobre uma correlação direta entre desenvolvimento da proficiência e desenvolvimento pragmático, e há necessidade de mais estudos relacionando esses dois fenômenos (XIAO, 2015). Este trabalho assume uma posição compatível com a visão de língua como sistema complexo expressa anteriormente, ou seja, de que o desenvolvimento pragmático e o desenvolvimento gramático-lexical são independentes, ou, no mínimo, não necessariamente causais.

Uma outra questão analisada neste trabalho é a comparação do uso de marcadores de interação pelos aprendizes de PLA em contexto acadêmico com o uso desses marcadores por estudantes brasileiros no mesmo contexto. Essa comparação não pressupõe que os textos de estudantes brasileiros sejam um padrão de qualidade, ou um modelo a ser alcançado, mas um parâmetro da escrita acadêmica em português no contexto em que os estudantes estrangeiros estão inseridos. Se eles estão no Brasil, escrevendo em português, é razoável que se tenha um parâmetro de comparação para indicar seu nível de inserção nessa comunidade discursiva, como aponta Hyland (2005b).

Partindo desses três eixos de análise, a saber, o uso de marcadores de interação na escrita de aprendizes de PLA em contexto acadêmico, o seu desenvolvimento gramático-lexical e a comparação com o uso de marcadores de interação na escrita de estudantes brasileiros em contexto acadêmico, esta pesquisa busca responder as seguintes perguntas:

- a. Qual a variação no uso de marcadores de interação na produção escrita dos aprendizes de PLA no decorrer dos textos?
- b. Há um equilíbrio (ou qual a proporção) entre marcadores de posicionamento e engajamento no decorrer dos textos?
- c. Quais os marcadores de interação mais usados pelos participantes?
- d. Há uma evolução em termos de correção e complexidade gramatical e lexical? Ou seja, os textos ficam mais corretos⁶ e complexos gramatical e lexicalmente com o decorrer da estadia dos estudantes no Brasil?

⁵ Neste trabalho, o termo *proficiência* se refere ao domínio dos aspectos referentes à língua como norma/sistema, ou seja, aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos conforme a norma padrão da língua. A adoção do termo *gramático-lexical* busca explicitar essa distinção entre esses aspectos e a questão do uso em contextos específicos.

⁶ Por “corretos” entende-se “em conformidade com as regras gramaticais da norma padrão da língua portuguesa”.

- e. Como o uso de marcadores de interação na escrita dos aprendizes de PLA em contexto acadêmico se compara com o desempenho de estudantes brasileiros na universidade?

O corpus de textos analisados para responder essas perguntas é composto por ensaios acadêmicos escritos por alunos de PLA em uma disciplina de português para estrangeiros de uma universidade do sul do Brasil, ao longo de um semestre acadêmico. Além dos textos escritos pelos estudantes estrangeiros, o corpus é formado por ensaios acadêmicos escritos por estudantes brasileiros, a fim de apresentar um parâmetro e comparação entre a escrita do grupo de aprendizes de PLA e de falantes nativos de português. O corpus formado pelos textos dos aprendizes de PLA consiste em quatro ensaios, produzidos ao longo de um semestre, com um intervalo de aproximadamente três semanas entre cada produção. Já o corpus de textos escritos por brasileiros consiste em uma tarefa de produção textual, similar a uma das solicitadas aos estrangeiros, coletada em apenas um momento da pesquisa. Por acompanhar o grupo de aprendizes de PLA durante todo um semestre acadêmico, e não apenas um momento, este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza longitudinal.

Além do caráter longitudinal, a pesquisa proposta tem um caráter exploratório, pois, ao investigar o uso de marcadores de interação na escrita acadêmica de aprendizes de PLA em contexto acadêmico, busca “examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado (...) ou que não foi abordado antes” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010, p.101). As pesquisas exploratórias, segundo esses autores:

Servem para nos tornar familiarizados com *fenômenos relativamente desconhecidos*, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, *pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras* ou sugerir afirmações e postulados (p.101. grifo nosso)

Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir, em termos teóricos, com a pesquisa de marcadores pragmáticos ao expandir este campo para a investigação de marcadores de interação, que englobam formas e estruturas que não aparecem tradicionalmente nos estudos pragmáticos, como o uso de 1ª pessoa do plural, perguntas e marcadores de atitude, por exemplo, com valor pragmático e interacional. Além disso, busca contribuir na consolidação dos estudos sobre PLA em contextos acadêmicos e em uma adaptação dos estudos sobre marcadores de posicionamento e engajamento para a língua portuguesa, uma vez que a maior parte dos estudos sobre o tema são direcionados à língua inglesa.

Em termos metodológicos, este trabalho procura contribuir com o estudo do desenvolvimento pragmático de aprendizes de PLA ao apresentar um estudo longitudinal. Tradicionalmente, estudos sobre marcadores pragmáticos adotam a Linguística de Corpus como abordagem metodológica, apresentando, de forma transversal, as ocorrências desses itens em um determinado corpus, sem relacioná-los com outros aspectos da linguagem. A abordagem longitudinal de aspectos pragmáticos e sua relação com o desenvolvimento gramático-lexical pode proporcionar novas concepções desses fenômenos e possibilidades de novas pesquisas no futuro.

Uma outra contribuição da pesquisa apresentada é o potencial que os resultados podem apontar para questões relativas ao ensino de PLA, especialmente em contexto acadêmico. Ao investigar os marcadores de interação empregados por falantes nativos e pelos estudantes estrangeiros participantes do estudo, pode-se abrir um campo de discussão e reflexão sobre estratégias e objetivos de ensino relativos à escrita acadêmica para aprendizes de PLA.

A partir dessas considerações, o trabalho está organizado da seguinte forma: o capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica da pesquisa realizada. Nesse capítulo serão discutidas as concepções de desenvolvimento pragmático, competência pragmática e será apresentado o modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a) a partir do conceito de metadiscurso. O capítulo 3 descreve a metodologia da pesquisa, detalhando sua natureza longitudinal e com foco no desenvolvimento dos aprendizes, além de descrever as variáveis analisadas e apresentar os participantes e o processo de coleta dos textos para análise. O capítulo 4 é dedicado aos resultados obtidos e sua posterior discussão à luz dos pressupostos teóricos. O capítulo final, a Conclusão, apresenta uma reflexão sobre o trabalho realizado e aponta possibilidades de pesquisas futuras e de aplicação dos resultados encontrados na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de PLA em contextos acadêmicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa adota uma perspectiva⁷ pragmática de língua, na qual a relação entre o uso da língua e os diferentes contextos em que isso ocorre é determinante para a construção do sentido dos enunciados. No entanto, como afirma Huang (2012), definir a pragmática apenas como o estudo da língua em uso não é suficiente, dada a complexidade da área, suas múltiplas influências e fronteiras muitas vezes vagamente demarcadas.⁸

Este trabalho se fundamenta, então, na noção de que “a pragmática está interessada fundamentalmente com a ação comunicativa em qualquer tipo de contexto”⁹ (BUBLITZ; NORRICK, 2011, p.4). Nesse sentido, como apontam Ruhlemann e Aijmer (2015, p.1, grifo nosso), “a pragmática está interessada principalmente não com conjuntos de regras para a formação de sentenças ou com o significado inerente de signos, mas *com a maneira pela qual a língua é usada na comunicação*”.¹⁰ Portanto,

Na perspectiva pragmática, o uso da língua e os usuários da língua em interação são essenciais, em contraste com a língua como um sistema de signos ou um conjunto de regras. A perspectiva pragmática não investiga apenas palavras, sentenças ou textos isolados individualmente, mas eventos linguísticos e jogos com a linguagem completos em contextos sociais reais, considerando tanto a situação do momento quanto sua conexão com ações anteriores e posteriores (BUBLITZ; NORRICK, 2011, p.4).

Essa abordagem da pragmática que traz o uso da língua e os usuários da língua para o centro da discussão vai ao encontro da definição que Crystal (1997) dá para essa área. Para o autor, a pragmática é o estudo da linguagem “a partir do ponto de vista dos *usuários*, especialmente das *escolhas* que eles fazem, das dificuldades que encontram ao usar a linguagem em *interação social*, e os efeitos que o seu uso da linguagem tem nos outros participantes no ato de comunicação” (p.301, grifo nosso).

Nesse sentido, Christie (2000, p.29) sustenta que a pragmática oferece “um quadro teórico que considera a relação entre o contexto cultural, o usuário da língua, as suas escolhas linguísticas e os fatores que fundamentam essas escolhas”.¹¹

⁷ Verschueren (2009) defende que a pragmática seja vista como uma perspectiva através da qual outras áreas dos estudos da linguagem analisem seus objetos de estudo.

⁸ Para uma discussão ampla e aprofundada sobre a definição de pragmática, ver Levinson (1983) e Huang (2012).

⁹ No original: “Pragmatics is fundamentally concerned with communicative action in any kind of context.”

¹⁰ No original: “Pragmatics is primarily concerned not with sets of rules for well-formed sentences or with inherent meanings of signs, but with how language is used in communication”.

¹¹ No original: “a theoretical framework that can account for the relationship between the cultural setting, the language user, the linguistic choices the user makes, and the factors that underlie those choices.”

A partir da definição de uma perspectiva pragmática como base teórica para a pesquisa realizada, serão apresentados e discutidos, a seguir, os conceitos teóricos específicos que orientam o trabalho e a análise propostos: a competência pragmática, o conceito de metadiscorso e o modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a).

2.1 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA

Apoiado na perspectiva de língua em uso em determinado contexto, Thomas (1983, p.92), sucintamente, define a competência pragmática como “a habilidade de usar a língua de forma efetiva para atingir um propósito específico e entender a língua em contexto”¹². No entanto, o conceito de competência pragmática é mais complexo e remete ao modelo de competência comunicativa de Hymes (1972), passando por releituras nos anos 80 e 90 e se aproximando das discussões de comunicação intercultural já no século XXI.

A noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1972) apresenta uma visão de uso da língua além do nível da sentença, considerando as relações pessoais, sociais e culturais envolvidas na comunicação. Nessa concepção, os conhecimentos gramaticais (competência gramatical) e socioculturais (competência comunicativa) determinariam o uso apropriado da língua em diferentes contextos (TAGUCHI, 2017).

Essa percepção fundamentou, nos anos 80 e 90, diferentes modelos de competência comunicativa que reforçavam o caráter multidimensional da língua, como os de Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996). Canale e Swain (1980) estabeleceram que a competência comunicativa integrava quatro outras competências: gramatical (conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico e fonológico); sociolinguística (conhecimento das regras socioculturais que tratam de como os enunciados são produzidos e compreendidos de forma apropriada em diferentes contextos socioculturais); discursiva (compreensão de regras de coesão e coerência dos enunciados) e estratégica (estratégias de comunicação verbais e não verbais empregadas para corrigir falhas na comunicação causadas por variáveis externas ou por falta de competência).

No entanto, o modelo de Canale e Swain (1980) não faz menção à competência pragmática, nem a distingue da competência sociolinguística. Nessa proposta, a competência pragmática seria parte da competência sociolinguística, ao envolver a habilidade de produzir e interpretar enunciados em contexto. Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) são autores

¹² No original: “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context”.

que concebem a competência pragmática de forma independente, separada da competência comunicativa. Esses autores propõem que o conhecimento linguístico é formado pelo conhecimento organizacional e o conhecimento pragmático: o primeiro envolvendo os aspectos formais da língua (gramaticais e textuais) e o segundo contemplando o uso da língua em relação aos usuários e contextos de uso.

Nesse modelo, o conhecimento pragmático permite “produzir ou interpretar discursos, relacionando enunciados, sentenças ou textos aos seus significados, às intenções dos usuários da língua e às características relevantes do contexto de uso”¹³ (BACHMAN; PALMER, 1996, p.69). Os autores propõem dois tipos de conhecimento pragmático: o conhecimento funcional, que permite a interpretação das relações entre os enunciados e os objetivos comunicativos dos falantes; e o conhecimento sociolinguístico, que permite a produção e interpretação de enunciados apropriados para contextos específicos de uso.

Essa concepção de competência pragmática baseada em aspectos funcionais e sociais é semelhante à discussão e conceituação de competência pragmática proposta por Leech (1983) e Thomas (1983). Segundo esses autores, a competência pragmática compreende a pragmalinguística e a sociopragmática. A pragmalinguística se refere aos recursos linguísticos e suas funções; já a sociopragmática lida com atos linguísticos e condicionantes sociais. Um problema de pragmalinguística é basicamente um problema linguístico, “causado por diferenças na codificação linguística da força pragmática”¹⁴ (THOMAS, 1983, p.99), enquanto um problema sociopragmático é causado por “diferentes percepções do que constitui comportamento linguístico apropriado”¹⁵ (THOMAS, 1983, p.99).

Dessa forma, é possível traçar uma correspondência entre as duas visões apresentadas, mantendo uma caracterização dual da competência pragmática: enquanto Bachman e Palmer (1996) usam os conceitos de conhecimento funcional e conhecimento sociolinguístico, Leech (1983) e Thomas (1983) adotam os termos pragmalinguística e a sociopragmática para abordar o mesmo fenômeno, a saber, a relação entre as escolhas linguísticas dos falantes e as condições e implicações sociais e contextuais de tais escolhas. Taguchi (2017, p.1, grifo nosso) corrobora essa posição, ao afirmar que “o conhecimento linguístico e o conhecimento sociocultural de convenções, costumes e normas de interação são *duas camadas da competência pragmática*”¹⁶.

¹³ No original: “create or interpret discourse by relating utterances or sentences and texts to their meanings, to the intentions of language users, and to relevant characteristics of the language use setting”.

¹⁴ No original: “caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force”.

¹⁵ No original: “different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour”.

¹⁶ No original: “linguistic knowledge and sociocultural knowledge of social conventions, customs, and norms of interaction are two layers of pragmatic competence”.

Mais recentemente, a “competência pragmática vem sendo incorporada em um quadro conceitual mais amplo, concentrando-se nos aspectos dinâmicos e dialógicos da comunicação”¹⁷ (TAGUCHI, 2017, p.4), ou seja, o aspecto da interação vem ganhando destaque nas pesquisas sobre o assunto, como na definição de Kasper e Rover (2005), que veem a competência pragmática como a capacidade de usar a língua como fonte de ação e interação. Assim, evidencia-se uma evolução da “pragmática-do-indivíduo” para a “pragmática-da-interação-em-contexto” (TAGUCHI, 2017). Nesse movimento, a competência pragmática se aproxima do campo da comunicação intercultural (TAGUCHI; ROEVER, 2017).

A relevância da interação na concepção mais contemporânea de competência pragmática, em uma visão dialógica dos eventos comunicativos, é o elemento que aproxima esse fenômeno com a outra base teórica deste trabalho: a interação no discurso acadêmico. Hyland (2005b) defende uma visão de discurso acadêmico que é dialógica e interativa, em que o escritor reconhece o leitor em um exercício de negociação e colaboração. Portanto, se o desenvolvimento pragmático implica em dominar a interação em termos linguísticos e sociais, as marcas de interação (inerentes a esse discurso, no modelo adotado) na escrita acadêmica dos estrangeiros em instituições de ensino brasileiras podem evidenciar o seu nível de desenvolvimento pragmático, além do desenvolvimento gramatical e lexical. Para compreender o modelo de interação na escrita acadêmica proposta por Hyland (2005a), no entanto, é necessário apresentar, primeiramente, a fonte desse modelo, a saber, a noção de metadiscorso, que é o tópico da próxima seção.

2.2 O CONCEITO DE METADISCURSO

O modelo de interação no discurso acadêmico proposto por Hyland (2005a), e que serve de base para a pesquisa proposta neste trabalho, tem origem na noção de metadiscorso. Hyland (2005b, p.37) define metadiscorso como “o termo que abrange as expressões usadas para negociar significado interacional em um texto, auxiliando o escritor (ou falante) a expressar um ponto de vista e envolver os leitores como membros de uma determinada comunidade”¹⁸.

¹⁷ No original: “pragmatic competence has been incorporated into a broader conceptual framework that focuses on the dynamic and dialogic aspects of communication”.

¹⁸ No original: “the cover term for the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a particular community”.

Como a definição acima evidencia, metadiscurso não é apenas “discurso sobre o discurso”¹⁹ (HYLAND; TSE, 2004, p.156), mas se refere a uma tradição de estudos que remonta ao linguista estrutural Zelig Harris, que cunhou o termo em 1959, e contempla um *continuum* de caracterizações que vão de um foco em organização textual (abordagem não integrativa) a uma concepção de recursos interpessoais que incluem organização textual e posicionamento do escritor em relação ao conteúdo do texto e aos leitores (abordagem integrativa) (HYLAND, 2017).

Em um extremo desse *continuum* estão autores como Mauranen (1993), que adotam o termo metadiscurso para se referir apenas a elementos de organização textual, o qual pode ser caracterizado como a abordagem não integrativa. Nessa perspectiva, que adota os conceitos de metatexto ou reflexividade textual (MAURANEN, 1993), o foco está nos elementos do discurso que se referem ao texto em si, apontando suas direções, propósitos e estrutura interna. Assim, expressões do tipo “duas propostas serão apresentadas” ou “isto será discutido no próximo capítulo”, por exemplo, são incluídas como metadiscurso.

Ao longo desse *continuum* há concepções que ampliam essa noção reflexiva e incluem na categoria de metadiscurso as maneiras pelas quais os autores se referem a si mesmos, aos leitores e ao texto. Nesse modelo, Adel (2006) afirma que:

Metadiscurso é texto sobre o texto em desenvolvimento, ou os comentários explícitos do autor sobre seu discurso, reconhecendo o texto em questão, o uso da linguagem *per se* e o escritor e leitor na qualidade de leitor e escritor. Pode-se distinguir dois tipos principais de metadiscurso: metatexto e interação escritor-leitor²⁰ (p.20)

A autora inclui na categoria de metatexto expressões como “neste ensaio”, “veja na página 16”, etc., que se concentram no texto e na sua linguagem; expressões como “você provavelmente acha que”, “como você verá”, etc. são categorizadas como interação escritor-leitor.

No outro extremo do *continuum* das concepções de metadiscurso há a abordagem integrativa do tema. Nessa linha, Hyland (2017) classifica metadiscurso como

Um conjunto coerente de opções interpessoais que inclui a organização do texto e as maneiras pelas quais falantes e escritores se projetam no discurso para sinalizar sua compreensão do material e da sua audiência. Isso parece uma extensão lógica e natural de um conceito que busca agrupar os recursos linguísticos que falantes e escritores

¹⁹ No original: “discourse about discourse”.

²⁰ No original: “Metadiscourse is text about the evolving text, or the writer’s explicit commentary on her own ongoing discourse. It displays an awareness of the current text or its language use *per se* and of the current writer and reader *qua* writer and reader. We can distinguish between two main types of metadiscourse: ‘metatext’ and ‘writer-reader interaction’”.

usam para moldar sua mensagem para ouvintes ou leitores específicos. Aqui metadiscorso é entendido como um conjunto coerente de recursos interpessoais usados para organizar um discurso ou o posicionamento do escritor em relação tanto ao conteúdo quanto ao leitor. *É um termo guarda-chuva para uma gama heterogênea de elementos que ajudam os leitores a não apenas conectar e organizar o material, mas também a interpretá-lo da forma preferida pelo escritor e em relação às compreensões e valores de determinada comunidade discursiva*²¹ (p.19, grifo nosso).

Nessa concepção, o foco está no caráter interativo da comunicação, e interação é compreendida aqui como “o reconhecimento que o autor tem do leitor como participante do discurso, como alguém que, através da escolha de recursos metadiscursivos, pode ser envolvido, guiado e influenciado por um texto que é compreensível e persuasivo”²² (HYLAND; JIANG, 2018, p.19).

Com base nessa caracterização de metadiscorso com ênfase na interação, Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) propõem um modelo interpessoal de metadiscorso na escrita acadêmica, a partir de três princípios:

1. Metadiscorso é um fenômeno distinto dos aspectos proposicionais do discurso;
2. Metadiscorso se refere aos aspectos do texto que expressam interações escritor-leitor;
3. Metadiscorso diferencia relações externas e internas do texto.

Em relação à distinção entre conteúdo proposicional e conteúdo não proposicional, Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) retomam os estudos de Vande Kopple (1985) e de Crismore et al. (1993). Vande Kopple (1985) defende que metadiscorso engloba material linguístico que não acrescenta informação proposicional, mas que sinaliza a presença de um autor. Na mesma perspectiva, Crismore et al. (1993) definem metadiscorso como material linguístico que não acrescenta nada ao conteúdo proposicional, mas ajuda o leitor ou ouvinte a organizar, interpretar e avaliar a informação transmitida.

²¹ No original: “a coherent set of interpersonal options which includes text organising material together with the ways speakers and writers project themselves into their discourse to signal their understandings of the material and their audience. This appears to be a natural and logical extension of a concept which seeks to collect together the linguistic devices speakers and writers use to shape their messages for particular listeners or readers. Here metadiscourse is understood as a coherent set of interpersonal resources used to organise a discourse or the writer's stance towards either its content or the reader. It is an umbrella term for a heterogeneous array of features which assist readers not only to connect and organise material but also to interpret it in a way preferred by the writer and with regard to the understandings and values of a particular discourse community”.

²² No original: “the writer’s rhetorical awareness of the reader as a participant in the discourse, as someone who, through the choice of metadiscourse devices, can be engaged, guided and swayed by a text that is both comprehensible and persuasive.”

O conceito de proposição e de conteúdo proposicional remete a uma tradição entre estudiosos da linguagem que trabalham com semântica formal e aplicam testes de falseabilidade para indicar se uma sentença é uma proposição, ou seja, uma afirmação verdadeira ou falsa sobre o estado das coisas no mundo (HUANG, 2012). Huang (2012) define conteúdo proposicional como

A parte do significado de uma sentença que pode ser reduzida a uma proposição. Por exemplo, em algumas análises, a sentença afirmativa *O editor ignorou a proibição* e a sentença interrogativa *O editor ignorou a proibição?* São consideradas como tendo o mesmo conteúdo proposicional O EDITOR IGNOROU A PROIBIÇÃO. Essa noção permite defender que diferentes (tipos de) sentenças compartilhem o mesmo conteúdo proposicional, mesmo que apresentem diferenças em outros aspectos do significado. Assim, a diferença entre a sentença afirmativa e a sentença interrogativa acima é que na primeira o falante se compromete com a verdade de proposição, enquanto na segunda ele questiona a sua verdade²³ (p.251).

Nessa linha, Vande Kopple (1985, p.85) define conteúdo proposicional como “afirmações sobre o estado das coisas no mundo que podem ser verdadeiras ou falsas”²⁴, ou seja, informação sobre a realidade exterior ao texto. Halliday²⁵ (2004, p.110) define proposição como “algo que pode ser discutido, afirmado ou negado, e também questionado, contrariado, insistido, aceito com reservas, qualificado, atenuado, lamentado, e assim por diante”²⁶.

Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) afirmam que essa distinção entre metadiscurso e conteúdo proposicional é necessária como um ponto de partida para explorar o metadiscurso na escrita acadêmica, mas defendem que essa distinção não deve ser supervalorizada. Segundo os autores, os elementos proposicionais e metadiscursivos “ocorrem juntos nos textos, muitas vezes nas mesmas frases. (...) Assim como o discurso proposicional, o metadiscurso expressa o significado pretendido pelo autor em determinada situação; ele é parte da mensagem, não algo

²³ No original: “The part of the meaning of a sentence that can be reduced to a proposition. Eg. In some analysis, the declarative sentence *The editor ignored the ban* and the interrogative sentence *Did the editor ignore the ban?* are said to have the same propositional content THE EDITOR IGNORED THE BAN. This notion allows one to claim that different (type of) sentences may share the same propositional content, even though they differ in other aspects of meaning. Thus the difference between the declarative sentence and the interrogative sentence above is that while in saying the former, the speaker commits him- or herself to the truth of the proposition, in uttering the latter, he or she questions its truth.”

²⁴ No original: “claims about states of affairs in the world that can be either true or false.”

²⁵ A definição de Halliday (1994) para proposição está inserida na sua classificação das metafunções da linguagem: função ideacional, interpessoal e textual. Enquanto a função ideacional se relaciona com o estado das coisas no mundo, ou seja, o caráter experiencial do que é comunicado, as funções interpessoal e textual se referem à interação na comunicação e à organização do discurso, respectivamente. Na linha defendida por Vande Kopple (1985) essas duas últimas metafunções (interpessoal e textual) seriam correspondentes ao metadiscurso.

²⁶ No original: “something that can be affirmed or denied, and also doubted, contradicted, insisted on, accepted with reservation, qualified, tempered, regretted and so on.”

completamente diferente”²⁷ (HYLAND; TSE, 2004, p.161). Hyland (2005b, p.41) afirma que “devemos ver o metadiscorso como parte indissociável do processo de comunicação, e não como um mero comentário sobre as proposições”²⁸.

Hyland (2005b) ilustra esse ponto com o exemplo de adaptações de artigos acadêmicos publicados em periódicos especializados para revistas populares de divulgação científica, que têm um público não especialista como leitores. Nesses casos, apesar de o conteúdo ser o mesmo, os sentidos mudam bastante, pois

O significado de um texto não é apenas o material proposicional ou sobre o que é o texto. É o pacote completo, o resultado de um processo interativo entre o produtor e o receptor de um texto, no qual o escritor escolhe formas ou expressões que melhor comuniquem o material, suas posições e atitudes²⁹ (HYLAND, 2005b, p.22).

Ao fazer essa distinção entre metadiscorso e conteúdo proposicional, mas, ao mesmo tempo, alertar para o fato de que ambos os elementos são indissociáveis na escrita acadêmica, Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) enfatizam a importância do metadiscorso enquanto aspecto determinante desse discurso.

O segundo princípio do modelo de metadiscorso na escrita acadêmica proposto por Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) se concentra na questão da interação, que é o aspecto fundamental da sua caracterização. Os autores rejeitam a dualidade entre funções textuais e interpessoais presente em grande parte da literatura, como em Crismore e Farnsworth (1990), Crismore et al. (1993) e Vande Kopple (1985), e afirmam que “todo metadiscorso é interpessoal na medida em que leva em consideração o conhecimento do leitor, suas experiências discursivas e necessidades de processamento, e oferece aos escritores um repertório de recursos retóricos para atingir seus objetivos”³⁰ (HYLAND; TSE, 2004, p.161). Para os autores, a função textual é inerente à linguagem e permite que tanto os conteúdos proposicionais quanto interpessoais formem um todo linear e coeso, ou seja, “a textualidade é uma propriedade geral da realização do discurso, talvez análoga à sintaxe”³¹ (HYLAND; TSE, 2004, p.161).

²⁷ No original: “occur together in texts, often in the same sentences. (...) Like propositional discourse, metadiscourse is able to convey the writer’s intended meaning in a given situation; it is part of the message, not an entirely different one”.

²⁸ No original: “We have to see metadiscourse as integral to the process of communication and not mere commentary on propositions.”

²⁹ No original: “the meaning of a text is not just the prepositional material or what the text could be said to be about. It is the complete package, the result of an interactive process between the producer and receiver of a text in which the writer chooses forms and expressions which will best convey his or her material, stance and attitudes.”

³⁰ No original: “All metadiscourse is interpersonal in that it takes account of the reader’s knowledge, textual experiences, and processing needs and that it provides writers with an armoury of rhetorical appeals to achieve this.”

³¹ No original: “Textuality is a general property of the realization of discourse, perhaps analogous to syntax.”

Os autores usam as conjunções para exemplificar a imprecisão de uma distinção rígida entre funções textuais e interpessoais. Ao contrário de serem marcadores textuais objetivos e não problemáticos (CRISMORE et al., 1993), as conjunções podem ser vistas como tendo motivações interpessoais. As formas concessivas, por exemplo, reconhecem retoricamente vozes que não são a do escritor ao demonstrar uma sensibilidade ao entendimento dos leitores e explicitamente buscam engajá-los, como no trecho a seguir: “*Mesmo que* consideremos a interlíngua como um recurso de pesquisa viável, o que constitui exatamente input e output em relação à performance oral em uma tarefa é uma questão que não tem respostas fáceis”³² (HYLAND; TSE, 2004, p.163, grifo no original).

Nesse sentido, mesmo o que é geralmente definido como metadiscorso textual é o resultado de decisões do escritor para destacar certas relações no texto para facilitar o entendimento do leitor e guiar sua leitura. Portanto, esses marcadores textuais contribuem com os aspectos de interação do texto.

O último princípio do modelo de Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b) aborda as relações internas e externas do texto. As relações internas se referem ao discurso e sua organização, enquanto as relações externas se referem a experiências, ou seja, atividades no mundo fora do texto. Os conectores de ligação temporal exemplificam essa dupla possibilidade de significação: conectores como “inicialmente”, “em seguida” e “finalmente” podem tanto se referir à organização do discurso, e ter uma carga metadiscursiva, quanto se referir a processos e/ou séries de eventos no mundo, apresentando um valor experiencial.

Essa distinção, segundo Hyland e Tse (2004), é crucial para determinar o que é metadiscursivo e o que é proposicional. Ao organizar o discurso, esses conectores são metadiscursivos; ao relatar uma sequência no mundo, são proposicionais.

Os três princípios apresentados são a base do modelo de metadiscorso acadêmico de Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b). Nessa proposta, o metadiscorso “é identificado como a referência do escritor ao texto, ao escritor ou ao leitor, e permite que o analista veja como o escritor escolhe lidar com processos interpretativos e não com afirmações sobre o mundo”³³ (HYLAND; TSE, 2004, p.167). Os autores empregam a distinção de Thompson (2001) entre recursos interativos e recursos interacionais para formular um modelo que engloba aspectos que

³² No original: “Even if we assume that interlanguage is a viable research resource, exactly what constitutes input and output in relation to oral task performance is a definitional question which has no easy answers.”

³³ No original: “is identified as the writer’s reference to the text, the writer, or the reader and enables the analyst to see how the writer chooses to handle interpretive processes as opposed to statements relating to the world.”

ajudam o leitor ao longo do texto (recursos interativos) e aspectos que envolvem o leitor no argumento (recursos interacionais). A tabela 1 apresenta esse modelo:

Tabela 1: Modelo interpessoal de metadiscurso de Hyland (2005b)³⁴

Categorias	Funções	Exemplos
<i>Interativa</i>	<i>Ajuda a guiar o leitor através dos recursos do texto</i>	
<i>Transitions</i> ou transições	expressam relações entre as orações principais	além disso; mas; assim; e
<i>Frame markers</i> ou marcadores de enquadramento	referem-se a atos do discurso, sequências ou estágios	finalmente; para concluir; o meu propósito é
<i>Endophoric markers</i> ou marcadores endofóricos	referem-se a informações que estão em outras partes do texto	como notado acima; ver Fig.; na seção 2
<i>Evidentials</i> ou evidenciadores	referem-se a informações de outros textos	de acordo com X; Z afirma (que)
<i>Code glosses</i> ou esclarecedores de conteúdo ³⁵	elaboram significados proposicionais	a saber; por exemplo; tal como; em outras palavras
<i>Interacional</i>	<i>Envolver o leitor no texto</i>	
<i>Hedges</i> ou atenuadores/mitigadores	atenuam o comprometimento e abrem diálogo	pode; talvez; possivelmente; aproximadamente
<i>Boosters</i> ou intensificadores	ênfaticam a certeza ou fecham o diálogo	de fato; definitivamente; fica claro que
<i>Attitude markers</i> ou marcadores de atitude	expressam o posicionamento do autor diante de uma proposição	infelizmente; eu concordo; surpreendentemente
<i>Self mentions</i> ou automenção	explicita a referência ao autor	eu; nós; meu; mim; nosso
<i>Engagement markers</i> ou marcadores de engajamento	constroem uma relação explícita com o leitor	considere; note; você pode ver que

Fonte: Hyland (2005b) (adaptado)

O modelo proposto por Hyland (2005b), como a tabela acima ilustra, compreende duas dimensões da interação: A **dimensão interativa** diz respeito

ao reconhecimento do escritor de uma audiência participativa e às formas pelas quais ele busca acomodar seus conhecimentos, interesses, expectativas retóricas e capacidades de processamento. O objetivo do escritor nessa dimensão é formular e limitar o texto para atender às necessidades de leitores específicos, estabelecendo argumentos para que eles recuperem interpretações e objetivos preferidos pelo escritor. O uso dos recursos dessa categoria, portanto, aborda formas de organização

³⁴ A tabela original, em inglês, consta no Anexo A deste trabalho.

³⁵ Esta tradução foi feita com base em Santos (2017).

do discurso, ao invés de experiência, e demonstra em que medida o texto é construído tendo em mente as necessidades dos leitores (p.49).³⁶

Já a **dimensão interacional** se refere

às maneiras como os escritores conduzem a interação através de interferências e comentários sobre a sua mensagem. O objetivo do escritor nessa dimensão é explicitar suas visões e envolver os leitores, permitindo que eles respondam ao texto. Trata-se da expressão da “voz” do escritor no texto, ou a sua personalidade reconhecida pela comunidade, e inclui as formas como ele comunica seus julgamentos e explicitamente se alinha com os leitores. O metadiscurso, nessa dimensão, é essencialmente avaliativo e engajado, expressando solidariedade, antecipando objeções e respondendo a um diálogo imaginado com os outros, revelando como o escritor trabalha conjuntamente com os leitores para escrever o texto (p.49).³⁷

Os recursos interativos são “uma consequência da avaliação do escritor das pressupostas capacidades de compreensão do leitor, seu entendimento de textos relacionados e necessidade de orientação interpretativa, bem como a relação entre o escritor e o leitor”³⁸ (HYLAND, 2005b, p.50). Essa categoria é dividida em cinco subcategorias:

- **Transições** (*transitions*): consistem, principalmente, em conjunções e locuções adverbiais que ajudam os leitores a interpretar as conexões pragmáticas entre as etapas de um argumento, sinalizando relações de adição, causa e contraste. Para serem categorizados como metadiscurso, devem exercer um papel interno ao texto, e não ao mundo externo, independentemente se contribuem para coordenação ou subordinação sintática. Nessa categoria, encontram-se conjunções e locuções, como *e, então, além disso, ademais*, etc. (adição); *igualmente, da mesma forma, mas, no entanto, por outro*

³⁶ No original: “the writer’s awareness of a participating audience and the ways he or she seeks to accommodate its probable knowledge, interests, rhetorical expectations and processing abilities. The writer’s purpose here is to shape and constrain a text to meet the needs of particular readers, setting out arguments so that they will recover the writer’s preferred interpretations and goals. The use of resources in this category therefore addresses ways of organizing discourse, rather than experience, and reveals the extent to which the text is constructed with the readers’ needs in mind.”

³⁷ No original: “the ways writers conduct interaction by intruding and commenting on their message. The writer’s goal here is to make his or her views explicit and to involve readers by allowing them to respond to the unfolding text. This is the writer’s expression of a textual ‘voice’, or community-recognized personality, and includes the ways he or she conveys judgements and overtly aligns him- or herself with readers. Metadiscourse here is essentially evaluative and engaging, expressing solidarity, anticipating objections and responding to an imagined dialogue with others. It reveals the extent to which the writer works to jointly construct the text with readers.”

³⁸ No original: “a consequence of the writer’s assessment of the reader’s assumed comprehension capacities, understandings of related texts, and need for interpretive guidance, as well as the relationship between the writer and reader”.

lado, etc. (contraste/comparação); e *consequentemente*, *portanto*, *assim*, etc. (consequência).

- **Marcadores de enquadramento** (*frame markers*): sinalizam os limites do texto ou elementos de sua estrutura esquemática e são utilizados para sequenciar, classificar, antecipar e mudar argumentos, tornando o discurso mais claro para os leitores. Podem ser usados para: sequenciar partes do texto ou ordenar um argumento internamente, muitas vezes expressando relações aditivas mais explícitas (*em primeiro lugar*, *então*, *em seguida*); classificar, de forma explícita, etapas do texto (*para resumir*, *em suma*, *a título de introdução*); anunciar objetivos discursivos (*eu discuto aqui*, *meu objetivo é*, *o artigo propõe*); e indicar mudanças de tópico (*bem*, *agora*, *vamos retornar a*).
- **Marcadores endofóricos** (*endophoric markers*): são as expressões que se referem a outras partes do texto (*veja a Figura 2*, *consulte a próxima seção*, *como mencionado acima*), facilitando a compreensão e reforçando argumentos através da referência de material anterior ou da antecipação de algo que está por vir. Dessa forma, o leitor é conduzido para a leitura ou compreensão do discurso pretendida pelo escritor.
- **Evidenciadores** (*evidentials*): compreendem representações metalinguísticas de uma ideia de outra fonte (THOMAS; HAWES, 1994). Na escrita acadêmica se referem à literatura das comunidades científicas e oferecem um suporte importante para os argumentos. Os evidenciadores distinguem quem é responsável por uma posição e devem ser distinguidos da posição do escritor em relação ao que é mencionado, que é considerado um aspecto interacional. Expressões como *X defende que*, *de acordo com Y*, etc. são exemplos desse recurso interativo.
- **Esclarecedores de conteúdo** (*code glosses*): oferecem informações adicionais, através de paráfrases, explicações ou elaborações do que foi dito, para garantir que o leitor é capaz de compreender o significado pretendido pelo escritor. Esse recurso evidencia as expectativas do escritor em relação ao conhecimento dos seus leitores e pode ser empregado através de expressões como *em outras palavras*, *isto é*, *por exemplo*, etc.

Na dimensão interacional encontram-se os recursos que “envolvem os leitores e abrem oportunidades para sua contribuição ao discurso ao alertá-los para a perspectiva do autor em relação à informação e aos próprios leitores”³⁹ (HYLAND, 2005b, p.52). Tais recursos tratam

³⁹ No original: “involve readers and open opportunities for them to contribute to the discourse by alerting them to the author's perspective towards both propositional information and readers themselves.”

do nível de pessoalidade no texto, na medida em que escritores admitem suas incertezas, reconhecem e se conectam com outros, atraindo-os com o seu argumento e guiando-os para determinadas interpretações. Assim como na dimensão interativa, a dimensão interacional apresenta cinco subcategorias:

- **Atenuadores** (*hedges*): recursos como *talvez*, *possivelmente*, *sugerir*, etc., que evidenciam a escolha do escritor de reconhecer vozes e pontos de vista alternativos e, a partir disso, abster-se de um comprometimento completo com uma proposição e apresentar uma informação como uma opinião, e não como um fato, enfatizando a subjetividade de determinada posição. Os atenuadores “sugerem que uma afirmação é baseada em uma ponderação plausível do escritor, e não em um conhecimento certo, indicando o grau de confiança prudente de se atribuir”⁴⁰ (HYLAND, 2005b, p.52).

Exemplo: “Nossos resultados *sugerem* que as taxas de congelamento rápido e degelo durante experimentos artificiais em laboratórios *podem* causar a formação de embolismo”⁴¹ (HYLAND, 2005a, p.179)

- **Intensificadores** (*boosters*): expressões como *claramente*, *óbvio*, *evidente*, etc., que permitem que o escritor limite as alternativas, evite visões conflitantes e expresse certeza no que diz. Os intensificadores constroem uma voz confiante no texto, e o equilíbrio entre atenuadores e intensificadores em um texto indica “o grau de abertura que o escritor oferece para alternativas e por isso têm um papel importante na comunicação de seu compromisso com o conteúdo do texto e do seu respeito pelos leitores”⁴² (HYLAND, 2005b, p.53).

Exemplo: “Isso nos leva a um conflito com o relato de Currie, pois imagens estáticas *definitivamente* não podem desencadear nossa capacidade de reconhecer movimento”⁴³ (HYLAND, 2005a, p.179).

- **Marcadores de atitude** (*attitude markers*): indicam a atitude afetiva do escritor em relação às proposições. Ao invés de comentar sobre a relevância, confiabilidade ou verdade da informação (atitude epistêmica), os marcadores de atitude comunicam

⁴⁰ No original: “imply that a statement is based on the writer's plausible reasoning rather than certain knowledge, indicating the degree of confidence it is prudent to attribute to it.”

⁴¹ No original: “Our results suggest that rapid freeze and thaw rates during artificial experiments in the laboratory may cause artifactual formation of embolism.”

⁴² No original: “to what extent the writer is willing to entertain alternatives and so plays an important role in conveying commitment to text content and respect for readers.”

⁴³ No original: “This brings us into conflict with Currie’s account, for static images surely cannot trigger our capacity to recognize movement.”

surpresa, concordância, importância, frustração, etc. São geralmente sinalizados através de verbos atitudinais (*concordar, preferir*), advérbios (*infelizmente, interessantemente*) e adjetivos (*lógico, apropriado, surpreendente*).

Exemplo: “O estudante A2 configurou um caso de estudo *fascinante*, pois tinha sérias dificuldades de se expressar por escrito em inglês”⁴⁴ (HYLAND, 2005a, p.180).

- **Automenção** (*self mention*): trata do grau de presença explícita do autor no texto, medido pela frequência de uso de pronomes e adjetivos em primeira pessoa (*eu, me, mim, nós exclusivo*⁴⁵, *nosso*). De acordo com Hyland (2001), a presença ou ausência de referência explícita ao autor é geralmente uma escolha consciente dos escritores para adotar um posicionamento específico e uma identidade contextualmente situada.

Exemplo: “*Eu defendo* que o seu tratamento é superficial porque, apesar das aparências, está baseado em uma orientação apenas sociológica, e não ética, para desenvolver uma resposta”⁴⁶ (HYLAND, 2005a, p.181).

- **Marcadores de engajamento** (*engagement markers*): são expressões que se dirigem explicitamente aos leitores, seja para chamar sua atenção ou incluí-los como participantes do discurso. Além de criar uma impressão de autoridade, integridade e credibilidade através do uso de mitigadores, intensificadores, menção pessoal e marcadores de atitude, os escritores podem destacar ou minimizar a presença dos leitores no seu texto. Isso pode se dar através do uso de pronomes orientados ao leitor (*você, seu, nós inclusivo*), interjeições (*a propósito, você pode notar que*), diretivos (especialmente imperativos como *veja, note, considere* e modais de obrigação como *dever, ter que*) e referências a conhecimento compartilhado. Esses marcadores serão explorados em maiores detalhes na sequência deste trabalho, quando o modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a) for apresentado.

Exemplo: “*Nós sabemos* que as comunidades indígenas de hoje foram reorganizadas pela igreja católica no período colonial em diante”⁴⁷ (HYLAND, 2005a, p. 184).

⁴⁴ No original: “Student A2 presented another fascinating case study in that he had serious difficulties expressing himself in written English.”

⁴⁵ O conceito de *nós inclusivo* e *nós exclusivo* adotado neste trabalho está fundamentado em Payne (1997), que afirma que o *nós inclusivo* inclui o falante/escritor e o ouvinte/leitor, podendo incluir, ou não, um participante de fora da interlocução; já o *nós exclusivo* inclui o falante/escritor e uma outra pessoa que não participa da interlocução, mas exclui o ouvinte/leitor.

⁴⁶ No original: “I argue that their treatment is superficial because, despite appearances, it relies solely on a sociological, as opposed to an ethical, orientation to develop a response.”

⁴⁷ No original: “we know that the indigenous communities of today have been reorganized by the catholic church in colonial times and after.”

O metadiscorso é a maneira pelas quais os escritores mostram sua orientação aos leitores, antecipando e respondendo a potenciais objeções a suas posições e orientando os leitores ao longo do texto. O modelo de metadiscorso discutido, proposto por Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b), busca oferecer um quadro compreensivo de como isso se materializa na realização concreta dos textos acadêmicos, através de uma formatação que engloba elementos centrados na organização textual (dimensão interativa) e elementos que sinalizam a presença do leitor de forma mais explícita (dimensão interacional).

A partir da dimensão interacional do metadiscorso, Hyland (2005a) propõe um modelo de interação na escrita acadêmica, focado exclusivamente na interação no discurso acadêmico, apontando os recursos linguísticos empregados para garantir o caráter interacional da escrita acadêmica. Essa proposta, ao mesmo tempo em que faz um recorte do modelo de metadiscorso, pois é centrada apenas na dimensão interacional, também expande e reposiciona alguns recursos, especialmente os marcadores de engajamento. A próxima seção apresenta esse modelo.

2.3. O MODELO DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE HYLAND (2005a)

A partir do modelo de metadiscorso proposto por Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005b), Hyland (2005a) elabora seu modelo de interação no discurso acadêmico com base em um estudo de 240 artigos acadêmicos de diferentes áreas: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Marketing, Filosofia, Sociologia, Linguística Aplicada, Física e Microbiologia. Nessa proposta, o autor faz um recorte da dimensão interacional do metadiscorso, e faz duas divisões nesse aspecto: posicionamento (*stance*) e engajamento (*engagement*). Na categoria de posicionamento, estão os recursos de atenuadores (*hedges*), intensificadores (*boosters*), marcadores de atitude (*attitude markers*) e automenção (*self mention*). A categoria de engajamento, que, no modelo de metadiscorso apresentado anteriormente, encontrava-se ao lado dos recursos recém citados e contribuía para a dimensão interacional do metadiscorso, agora constitui uma categoria específica, formada por pronomes orientados ao leitor (*reader pronouns*), diretivos (*directives*), perguntas (*questions*), conhecimento compartilhado (*shared knowledge*) e apartes pessoais (*personal asides*). A tabela 2 apresenta esse modelo:

Tabela 2: Modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a)⁴⁸

Posicionamento	Engajamento
Atenuadores (<i>hedges</i>)	Pronomes orientados ao leitor (<i>reader pronouns</i>)
Intensificadores (<i>boosters</i>)	Diretivos (<i>directives</i>)
Marcadores de atitude (<i>attitude markers</i>)	Perguntas (<i>questions</i>)
Automenção (<i>self mention</i>)	Conhecimento compartilhado (<i>shared knowledge</i>)
	Apartes pessoais (<i>personal asides</i>)

Fonte: Hyland (2005a) (adaptado)

A tabela acima evidencia a reorganização proposta por Hyland (2005a) em seu modelo de interação no discurso acadêmico. Enquanto os atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e a automenção mantêm o status que têm no modelo de metadiscorso e se encontram na categoria de posicionamento (*stance*), a categoria engajamento (*engagement*) ganha relevância e apresenta suas subcategorias de forma explícita. Apesar de fazer essa distinção entre posicionamento e engajamento, Hyland (2005) salienta que essas duas categorias são os dois lados de uma mesma moeda, pois ambas contribuem para a dimensão interpessoal do discurso.

Hyland (2005a) define posicionamento como os

Aspectos orientados ao escritor e se refere às maneiras como os acadêmicos, em seus textos, comentam sobre a possível correção ou credibilidade de uma afirmação, em que medida querem se comprometer com ela, ou a atitude que querem comunicar em relação a uma entidade, proposição ou ao leitor⁴⁹ (p.178).

A definição que Hyland (2005a) propõe para posicionamento tem origem em uma tradição de estudos sobre os marcadores linguísticos de posicionamento. Gray e Biber (2012), em uma revisão sobre estudos de posicionamento, apontam que esse fenômeno já foi investigado sob diferentes nomes: intensidade (LABOV, 1984), postura (GRABE, 1984), disjuntivos (QUIRK et al., 1985), atenuadores (BROWN; LEVINSON, 1987), modalidade (PALMER, 1986; BYBEE; FLEISCHMANN, 1995) e (inter)subjetividade (WHITE, 2003; FITZMAURICE, 2004; LYONS, 1993). Nessa linha de pesquisas sobre posicionamento, Gray e Biber (2012) destacam duas abordagens que embasam as concepções atuais sobre esse fenômeno: a noção de evidencialidade (CHAFE, 1986; CHAFE; NICHOLS, 1986) e de afeto (OCHS; SCHIEFFELIN, 1989; BESNIER, 1990).

⁴⁸ A versão original, em inglês, deste modelo encontra-se no Anexo B deste trabalho.

⁴⁹ No original: “writer-oriented features of interaction and refers to the ways academics annotate their texts to comment on the possible accuracy or credibility of a claim, the extent they want to commit themselves to it, or the attitude they want to convey to an entity, a proposition, or the reader.”

O conceito de evidencialidade se refere, em linhas gerais, ao status do conhecimento contido nas proposições (GRAY; BIBER, 2012), ou seja, ao nível de confiabilidade do conhecimento expresso nas proposições. Essa dimensão diz respeito ao posicionamento epistêmico, que inclui sentidos de certeza, dúvida, precisão ou limitação em relação ao que é afirmado. A outra dimensão que fundamenta a noção contemporânea de posicionamento, o *afeto*, se refere ao posicionamento atitudinal, e expressa atitudes, avaliações e sentimentos pessoais em relação às proposições.

A partir dessa concepção de posicionamento fundamentada nas dimensões epistêmicas e atitudinais, Hyland (2005a) elabora a sua caracterização de posicionamento em seu modelo de interação no discurso acadêmico: a *evidencialidade* trata do comprometimento expresso pelo autor em relação à confiabilidade de suas proposições e o seu potencial impacto nos leitores; e o *afeto* envolve diferentes atitudes pessoais e profissionais em relação ao que é dito, incluindo emoções, perspectivas e crenças. Além disso, o autor incluía categoria *presença*, que aborda a questão de o quanto o autor escolhe se projetar explicitamente no texto.

Os elementos que sustentam a visão de Hyland (2005a) de posicionamento estão refletidos nas subcategorias de posicionamento no seu modelo: os atenuadores e intensificadores caracterizam a evidencialidade, ou seja, o nível de comprometimento com determinada afirmação; os marcadores de atitude contemplam o afeto, ao comunicar surpresa, concordância, etc.; já a automenção atende o elemento da presença explícita do autor no texto.

A definição de atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenção, nesse modelo, são os mesmos do modelo de metadiscorso apresentado anteriormente. O recurso de engajamento, no entanto, ao assumir uma categoria própria no modelo de interação proposto por Hyland (2005a), recebe uma discussão e detalhamento mais aprofundados.

Em relação às estratégias de engajamento, Hyland (2005a) afirma que há duas razões para seu uso:

1. Reconhecer a necessidade de atender adequadamente as expectativas dos leitores de inclusão e solidariedade disciplinar. Nesse sentido os leitores são abordados como participantes de uma discussão, através do uso de pronomes orientados ao leitor e interjeições;
2. Posicionar retoricamente o leitor. Nesse ponto o escritor guia o leitor em pontos críticos do discurso, prevendo possíveis objeções e orientando para interpretações específicas através do uso de perguntas, diretivos e referências a conhecimento compartilhado⁵⁰ (p.182).

⁵⁰ No original: “1. Acknowledgement of the need to adequately meet readers’ expectations of inclusion and disciplinary solidarity. Here we find readers addressed as participants in an argument with reader pronouns and interjections. 2. To rhetorically position the audience. Here the writer pulls readers into the discourse at critical

Como apresentado na Tabela 2, os recursos de engajamento estão divididos em:

- **Pronomes orientados ao leitor:** constituem, “talvez, a forma mais explícita de trazer os leitores para dentro do discurso”⁵¹ (HYLAND, 2005a, p.182). Os pronomes *você* e *seu/seus/sua/suas* constituem a maneira mais clara de reconhecer a presença de um leitor, mas o marcador de engajamento mais frequente, segundo Hyland (2005a), é o *nós* inclusivo, que ajuda a criar um ambiente de comunidade, construindo tanto o escritor quanto o leitor como participantes com objetivos e entendimentos semelhantes. Exemplo: “Agora que (*nós*) *temos* uma teoria plausível da representação, (*nós*) *devemos* ser capazes de responder à pergunta sobre o que as imagens estáticas representam”⁵² (HYLAND, 2005a, p.183)
- **Apertes pessoais:** permitem que o escritor se dirija diretamente aos leitores através de “uma breve interrupção no argumento para comentar no que foi dito. (...) Ao se dirigir ao leitor no meio de um argumento, o escritor reconhece e responde a uma *audiência ativa*, geralmente para iniciar um breve diálogo que é inteiramente interpessoal”⁵³ (HYLAND, 2005a, p.183, grifo nosso). Esse tipo de recurso é usado simplesmente para estabelecer uma conexão entre o escritor e o leitor, para demonstrar que ambos estão no mesmo jogo e podem recorrer a entendimentos mútuos, contribuindo, portanto, mais para essa relação escritor-leitor do que para o desenvolvimento proposicional do discurso. Exemplo: “E – *como eu acredito que muitos profissionais de TESOL irão reconhecer prontamente* – o pensamento crítico começou a deixar sua marca, principalmente na área de escrita em L2”⁵⁴ (HYLAND, 2005a, p.183)
- **Apelos a conhecimento compartilhado:** referem-se a marcadores explícitos que pedem que os leitores identifiquem algo como familiar ou reconhecido nas diferentes esferas disciplinares. Ao chamar os leitores explicitamente para reconhecer determinada

points, predicting possible objections and guiding them to particular interpretations with questions, directives and references to shared knowledge.”

⁵¹ No original: “perhaps the most explicit way that readers are brought into a discourse.”

⁵² No original: “Now that we have a plausible theory of depiction, we should be able to answer the question of what static images depict.”

⁵³ No original: “by briefly interrupting the argument to offer a comment on what has been said. (...) By turning to the reader in mid-flow, the writer acknowledges and responds to an active audience, often to initiate a brief dialogue that is largely interpersonal.”

⁵⁴ No original: “And – as I believe many TESOL professionals will readily acknowledge – critical thinking has now begun to make its mark, particularly in the area of L2 composition.”

visão, os escritores estão, na verdade, projetando os possíveis leitores do texto, pressupondo que eles partilham de suas crenças, “atribuindo a eles um papel no desenvolvimento do argumento, reconhecendo sua contribuição, ao mesmo tempo em que deslocam o foco do discurso do escritor para o leitor”⁵⁵ (HYLAND, 2005a, p.184). Exemplo: “Essa medida é bastante diferente da *medida familiar* de gradiente de campo pulsado NMR de difusão de solventes”⁵⁶ (HYLAND, 2005a, p.184).

- **Diretivos:** orientam os leitores a realizar uma ação ou considerar algo da maneira determinada pelo escritor. Esse recurso utiliza imperativos (*considerare, note, imagine*), modais de obrigação dirigidos ao leitor (*dever, ter que*) e predicativos que expressem o julgamento do autor de importância ou necessidade (*é importante entender, é necessário observar*). Hyland (2002a) destaca que os diretivos podem engajar os leitores em três atividades:

- Atos textuais: usados para orientar os leitores no discurso, levando-os para outras partes do texto ou para outros textos;

Exemplo: “*Veja* a tabela 2 novamente para exemplos de variáveis comportamentais”⁵⁷ (HYLAND, 2005a, p.185).

- Atos físicos: instruem os leitores a como realizar processos de pesquisa ou ações no mundo fora do texto;

Exemplo: “*Fixe* a amostra no gancho inferior da máquina primeiro”⁵⁸ (HYLAND, 2005a, p.185).

- Atos cognitivos: orientam os leitores na linha de raciocínio do escritor ou no entendimento de um argumento de determinada maneira.

Exemplo: “O que *deve ser reconhecido* é que essas questões...”⁵⁹ (HYLAND, 2005a, p.185).

Portanto, o uso de diretivos pode promover ações que fazem referência interna ou externa ao texto (atos textuais), que apresentam foco na pesquisa ou em ações no mundo (atos físicos) ou que apresentem objetivos relacionados à retórica, elaboração ou ênfase

⁵⁵ No original: “assigning to them a role in creating the argument, acknowledging their contribution while moving the focus of the discourse away from the writer to shape the role of the reader.”

⁵⁶ No original: “This measurement is distinctly different from the more familiar NMR pulsed field gradient measurement of solvent self-diffusion.”

⁵⁷ No original: “Look at Table 2 again for examples of behavioristic variables.”

⁵⁸ No original: “Mount the specimen on the lower grip of the machine first.”

⁵⁹ No original: “What has to be recognised is that these issues....”

(atos cognitivos). A Tabela 3, baseada em Hyland (2002a), sumariza e detalha essas diferentes realizações dos diretivos nos textos:

Tabela 3: categorias de diretivos

Diretivos	Atos textuais	Referência interna: veja a seção 1; consulte o anexo 1
		Referência externa: veja Smith (1990)
	Atos físicos	Foco na pesquisa: a temperatura deve estar regulada em...
		Foco em ações no mundo: você deve perguntar a seu professor
	Atos cognitivos	Objetivo retórico: considere; suponha que
		Objetivo de elaboração: assumo que $X=b$; isso deve ser visto como
Objetivo de ênfase: deve ser notado que; lembre		

Fonte: Hyland (2002a)

Através do uso de diretivos, então, o escritor “busca explicitamente introduzir o leitor no texto, com o objetivo de orientá-lo em determinada direção, chamando sua atenção e enfatizando questões importantes”⁶⁰ (HYLAND, 2001, p.564).

- **Perguntas:** são as estratégias de envolvimento dialógico por excelência, instigando engajamento e trazendo o leitor para a arena onde eles podem ser levados à perspectiva do escritor (HYLAND, 2002b). As perguntas despertam interesse e provocam o leitor a explorar alguma questão não resolvida em pé de igualdade com o escritor.

Exemplo: “É de fato necessário escolher entre natureza ou criação? Minha opinião é de que não”⁶¹ (HYLAND, 2005a, p.186).

O modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a), ao compreender o discurso acadêmico como uma prática em que a interação entre escritores e leitores é o elemento central na construção de sentidos e conhecimentos, em uma ação dialógica e comunicativa em que as convenções e expectativas desse tipo de discurso são negociadas dentro das especificidades das diferentes áreas de conhecimento, se caracteriza como uma possibilidade de abordagem do desenvolvimento pragmático de aprendizes de uma língua adicional em contexto acadêmico, a partir da definição de pragmática e competência pragmática como o conhecimento linguístico e sociocultural das convenções e normas de interação em diferentes contextos. A partir disso, o próximo capítulo aborda os aspectos metodológicos da pesquisa

⁶⁰ No original: “seeks explicitly to introduce the reader into the text in order to move him or her in a particular direction: focusing attention and emphasizing important points.”

⁶¹ No original: “Is it, in fact, necessary to choose between nurture and nature? My contention is that it is not.”

realizada, apresentando e discutindo as variáveis estudadas, o desenho e os participantes da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se propõe a analisar o uso de marcadores de interação como indicadores do desenvolvimento pragmático na escrita de aprendizes de PLA em contexto de imersão em nível de pós-graduação em instituições brasileiras de ensino superior. Pesquisas sobre desenvolvimento pragmático buscam ir além da *descrição* dos fenômenos observados, registrando as *mudanças* na competência pragmática e relacionando essas mudanças com influências contextuais e/ou individuais (TAGUCHI, 2018). No que se refere à escrita, Polio (2017) define seu desenvolvimento

Como as mudanças ao longo do tempo em qualquer das seguintes áreas relacionadas à produção textual escrita: linguagem (e.g., complexidade, correção, fluência, coesão, estrutura); conhecimento de diferentes gêneros; processos de produção textual; conhecimento metacognitivo e uso de estratégias; e objetivos de escrita e motivação. Obviamente, essa lista não é exaustiva, e há outras áreas que podem apresentar mudanças ao longo do tempo⁶² (p.261).

A partir do que Polio (2017) discute, o desenvolvimento dos aspectos pragmáticos na escrita de aprendizes de uma língua adicional se configura como um campo de investigação nos estudos linguísticos.

As pesquisas sobre desenvolvimento pragmático podem ser de três tipos: transversais, instrucionais e longitudinais. Pesquisas transversais, de acordo com Taguchi (2018), coletam dados de duas ou mais partes de uma amostra baseada em diferentes níveis de proficiência, duração de estudo formal ou tempo de residência no contexto da língua alvo. As diferenças na performance pragmática percebidas através da “comparação entre os grupos são atribuídas às mudanças que os aprendizes apresentam nos diferentes estágios do seu aprendizado da língua e, portanto, podem oferecer visões do desenvolvimento”⁶³ (TAGUCHI, 2018, p.24). Resultados de estudos transversais geralmente apontam que níveis de proficiência e tempo de residência no contexto da língua alvo estão associados com a competência pragmática, mas não há garantia de que haja os mesmos níveis de desenvolvimento em relação a diferentes indivíduos, contextos e objetivos pragmáticos (XIAO, 2015).

⁶² No original: “change over time in any of the following areas related to written text production: language (e.g., complexity, accuracy, fluency, cohesion, mechanics); knowledge of different genres; text production processes; metacognitive knowledge and strategy use; and writing goals and motivation. Of course, this list is not exhaustive, and there are other areas that may exhibit change over time.”

⁶³ No original: “the comparison across groups are attributed to changes that learners exhibit at different stages of their L2 learning and thus are considered to provide developmental insights”.

Os estudos instrucionais também abordam as mudanças e os fatores que contribuem para essas mudanças, mas com um foco direto na instrução como fator determinante para esse fenômeno, através da análise do desempenho pragmático dos aprendizes antes e depois da instrução explícita dos aspectos pragmáticos do uso da língua. Os resultados desses estudos apontam para o efeito positivo da instrução no desenvolvimento pragmático, como em Halenko e Jones (2011), Li (2012) e Nguyen (2013).

A pesquisa longitudinal, abordagem adotada neste trabalho, acompanha o(s) mesmo(s) participante(s) durante determinado período de tempo. Taguchi (2018) defende que somente a pesquisa longitudinal pode examinar o desenvolvimento real da competência pragmática. Segundo o autor,

Dado que o desenvolvimento pragmático é um processo dinâmico influenciado por diferentes fatores (tanto contextuais quanto individuais), pesquisas longitudinais que investigam o desenvolvimento junto com influências contextuais e individuais são a melhor maneira de abordar questões de desenvolvimento pragmático em língua adicional⁶⁴ (TAGUCHI, 2018, p.24).

A realização de pesquisas longitudinais é difícil e demanda tempo (POLIO, 2017). Idealmente, esse tipo de pesquisa deveria acompanhar os participantes por um período longo de tempo, mas, em contextos acadêmicos, devido a restrições de currículo, a maior parte dos estudos é conduzida em períodos de um semestre ou ano acadêmico. Taguchi (2010) aponta que, nesses estudos, a coleta de dados é geralmente realizada de duas a oito vezes, com intervalos variando de observações semanais a períodos de sete meses.

A presente pesquisa se encaixa no perfil indicado por Taguchi (2010), uma vez que foi realizada durante um semestre acadêmico. Durante esse período, foram coletados quatro ensaios argumentativos dos participantes, com um intervalo de três semanas entre cada produção.

3.1 MARCADORES DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE APRENDIZES DE PLA

Como apresentado anteriormente, essa pesquisa busca investigar o desenvolvimento pragmático na escrita de aprendizes de PLA através da análise do uso das estratégias de

⁶⁴ No original: “Because pragmatic development is a dynamic process affected by many factors (both contextual and individual), longitudinal research that investigates development along with contextual and individual influences can best address developmental issues in L2 pragmatics.”

posicionamento e engajamento, a partir do modelo de interação na escrita acadêmica de Hyland (2005a).

A análise é baseada no estudo de Hyland (2005a) que observou a utilização de marcadores de posicionamento e engajamento em um corpus de 240 artigos acadêmicos de diferentes áreas. Nesse estudo, Hyland (2005a) examinou a ocorrência dos marcadores de interação a cada 1000 palavras. Como os textos coletados para a análise na presente pesquisa não são artigos acadêmicos, mas ensaios argumentativos mais curtos, decidiu-se adaptar esse parâmetro para a ocorrência dos marcadores mencionados a cada 100 palavras.

A partir disso, a pesquisa está baseada na análise da ocorrência de atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenção (marcadores de posicionamento) e pronomes orientados ao leitor, apertes pessoais, apelos a conhecimento compartilhado, diretivos e perguntas (marcadores de engajamento) a cada 100 palavras nos textos analisados. A busca desses marcadores nos textos coletados foi feita de forma manual, uma vez que a análise não parte de uma lista pré-definida de recursos linguísticos caracterizados como marcadores de interação, pois, muitas vezes, uma palavra ou expressão pode manifestar posicionamento ou engajamento em um uso ou contexto discursivo, e não expressar essas condições em outro contexto (HYLAND, 2005b). A Tabela 4 retoma esses marcadores e aponta as categorias linguísticas que configuram a presença desses marcadores nos textos analisados:

Tabela 4: Marcadores analisados e sua realização linguística nos textos

Marcadores	Realização linguística
Posicionamento	
Atenuadores	- Verbos modais (<i>poder, dever, etc.</i>) - Verbos (<i>sugerir, indicar, parecer, etc.</i>) - Adjetivos (<i>possível, provável, etc.</i>) - Advérbios (<i>possivelmente, provavelmente, talvez, etc.</i>) - Expressões como <i>é possível, é provável, etc.</i>
Intensificadores	- Advérbios (<i>extremamente, certamente, muito, etc.</i>) - Adjetivos (<i>evidente, claro, etc.</i>)
Marcadores de atitude	- Adjetivos (<i>incrível, maravilhoso, frustrante, etc.</i>) - Advérbios (<i>felizmente, surpreendentemente, etc.</i>) - Verbos de atitude (<i>concordar, preferir, etc.</i>)
Automenção	- Pronomes na 1ª pessoa do singular (<i>eu, meu, meus, minha, minhas</i>) - Nós exclusivo (incluindo elipse do pronome com verbo conjugado na 1ª pessoa do plural) - <i>Nosso/nossos/nossa/nossas</i> (quando não incluem o leitor)

Engajamento	
Pronomes orientados ao leitor	- <i>Nós</i> inclusivo (incluindo elipse do pronome com verbo conjugado na 1ª pessoa do plural) - <i>Nos</i> - <i>Você(s)</i> - <i>Nosso/nossos/nossa/nossas</i> - <i>Seu/seus/sua/suas</i>
Apartes pessoais	- Interrupções na discussão para comentar no que foi dito
Conhecimento compartilhado	- Adjetivos como <i>popular, famoso, conhecido, reconhecido</i> , etc. - Verbos como <i>saber, conhecer, reconhecer</i> , etc.
Diretivos	- Imperativos - Modais de obrigação dirigidos ao leitor - Predicativos que expressem necessidade/importância
Perguntas	- Orações interrogativas terminadas com um ponto de exclamação

Fonte: elaborado pelo autor

Além dos marcadores de interação, esta pesquisa busca investigar, em paralelo, o desenvolvimento gramático-lexical dos participantes durante seu período de estudos no Brasil. A próxima seção detalha os índices indicativos de desenvolvimento nesse aspecto, bem como apresenta as razões para a escolha das variáveis e cálculos adotados.

3.2 INDICADORES DE CORREÇÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL E LEXICAL

A outra dimensão de análise da produção escrita dos aprendizes de PLA proposta nesta pesquisa, buscando situar o desenvolvimento pragmático dos participantes em um contexto maior de seu desenvolvimento como um todo, é o desenvolvimento gramático-lexical, ou desenvolvimento linguístico (POLIO; YOON, 2017). Essa análise está baseada na tríade complexidade, correção e fluência⁶⁵ (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003, 2008; ELLIS & BARKHUIZEN, 2005), que tem sido a base de grande parte da pesquisa sobre proficiência em língua adicional nos últimos vinte anos (LAMBERT; KORMOS, 2014). Norris e Ortega (2009) sustentam a posição de que o objetivo principal de usar medidas de complexidade, correção e fluência é esclarecer de forma empírica como ocorre o desenvolvimento de uma língua

⁶⁵ Em inglês, este construto é definido como CAF: *complexity, accuracy e fluency*.

adicional através da observação das partes do sistema da interlíngua⁶⁶ que mudam no decorrer da aprendizagem/aquisição.

O conceito de fluência, segundo Ellis e Barkhuizen (2005, p.139), é o de “produção de linguagem em tempo real sem pausas ou hesitações injustificadas”⁶⁷ e, por isso, é geralmente aplicado em estudos com dados orais. Quando aplicado em estudos com dados escritos, a fluência costuma ser caracterizada como a quantidade de texto produzida em um tempo determinado. Como a pesquisa proposta neste trabalho não controlou o tempo que os participantes levaram para produzir seus textos, uma vez que a entrega das produções foi realizada de forma online em virtude da suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia de Covid-19, decidiu-se não utilizar essa variável como determinante do desenvolvimento linguístico. Dessa forma, os construtos utilizados foram correção e complexidade.

O construto correção, segundo Polio e Shea (2014), é relativamente fácil de ser definido. Foster e Skehan (1996) definem correção como ausência de erro, enquanto Wolfe-Quintero et al. (1998) consideram correção como a habilidade de estar livre de erros ao usar a língua. Erro, nesse sentido, seria o desvio da norma da língua (HOUSEN et al., 2012), e há um certo consenso entre falantes de uma língua em relação a sua definição (POLIO; SHEA, 2014). Desvios ortográficos, sintáticos e morfológicos, por exemplo, configuram erros nessa perspectiva.

A partir dessa definição de correção como ausência de erro, e de erro como desvio da norma de uma língua, diferentes medidas de correção foram aplicadas em estudos que utilizaram esse construto: escalas holísticas (BARKAOUI, 2010), números de erros (ASHWELL, 2000), número de erros específicos (BITCHENER, 2008), entre outras. Polio e Shea (2014) realizaram um levantamento das medidas de correção empregadas em estudos publicados em diferentes revistas e encontraram 44 medidas para esse construto. A medida adotada nesta pesquisa, a partir desse levantamento, é a de Storch (2009), que analisou ensaios argumentativos e calculou o número de orações sem erros dividido pelo número total de orações nos textos. São considerados erros, na pesquisa proposta, desvios de ortografia, pontuação e sintaxe (principalmente concordância e regência).

O outro construto analisado, o de complexidade, é definido por Housen et al. (2012) como “a habilidade de usar uma variedade ampla de estruturas e vocabulário na língua

⁶⁶ Selinker (1972) define interlíngua como o sistema linguístico usado quando adultos aprendizes de uma L2 constroem significados espontaneamente na língua em que estão no processo de aprender. Apesar de este trabalho não adotar esse construto como fundamentação teórica, o conceito pode aparecer nas citações de outros autores.

⁶⁷ No original: “production of language in real time without undue pausing or hesitation.”

adicional”⁶⁸. A partir disso, serão analisadas neste trabalho a complexidade lexical e a complexidade gramatical. A análise da complexidade lexical se concentra na diversidade de vocabulário de um texto. Para isso, como aponta Skehan (2009), o cálculo é realizado através de uma proporção *type-token*, que consiste no número total de palavras diferentes usadas (*types*) dividido pelo número total de palavras no texto (*tokens*). Como a extensão do texto pode afetar essa medida, ou seja, textos curtos tendem a apresentar um resultado alto nesse cálculo (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005), o cálculo empregado neste trabalho é baseado em Larsen-Freeman (2006), que aplicou um cálculo que divide o número de *types* pela raiz quadrada de duas vezes os *tokens*. Dessa forma, segundo a autora, pode-se evitar a influência da extensão do texto no cálculo da complexidade lexical.

A complexidade gramatical é outro aspecto que apresenta diferentes cálculos (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005; NORRIS; ORTEGA, 2009). O cálculo adotado nesta pesquisa é o utilizado por Elder e Iwashita (2005), Skehan e Foster (2005) e Michel et al. (2007), que consiste no cálculo da média das orações dependentes ou subordinadas divididas pelo número total de orações. Norris e Ortega (2009) afirmam que essa é uma forma simples de calcular e que tem se tornado o padrão nas pesquisas em língua adicional.

Com base no que foi exposto, a tabela 5 resume as formas de cálculo das variáveis analisadas nesta pesquisa:

Tabela 5: Cálculo das variáveis analisadas

Variável de análise	Cálculo
Marcadores de interação	Ocorrência a cada 100 palavras
Correção	Número de orações sem erros dividido pelo número total de orações
Complexidade lexical	Número total de palavras diferentes usadas (<i>types</i>) dividido pela raiz quadrada de duas vezes o número total de palavras no texto (<i>tokens</i>).
Complexidade gramatical	Média das orações dependentes ou subordinadas divididas pelo número total de orações

Fonte: elaborado pelo autor

Para a análise das variáveis acima, foram coletados ensaios argumentativos escritos por estudantes estrangeiros, aprendizes de PLA, em programa de intercâmbio universitário no Brasil. A próxima seção apresenta os participantes e o método de coleta de dados.

⁶⁸ No original: “the ability to use a wide and varied range of sophisticated structures and vocabulary in the L2”.

3.3 PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes estrangeiros de pós-graduação em uma universidade do sul do Brasil, de diferentes áreas do conhecimento: Letras, Ciências e Matemática, Ecologia e Física. Três participantes eram da América do Sul (Colômbia, Peru e Venezuela) e um da Ásia (Timor Leste), portanto, suas línguas maternas são espanhol e tétum⁶⁹.

A seguir são apresentadas informações sobre cada participante:

- Participante B: estudante do sexo feminino, de 27 anos, cuja língua materna é o espanhol. Aprendeu português sozinha e descreveu seu nível de proficiência em leitura e compreensão auditiva em português como alto, a escrita como razoável e a fala como baixo. Antes de sua chegada ao Brasil, sua frequência de uso de português era baixa, através de redes sociais, aplicativos e músicas algumas vezes por mês. Sua produção escrita em português na universidade brasileira, no começo da coleta de dados para a pesquisa, consistia em escrita de resumos e respostas de questões de provas. A participante não informou se estava familiarizada com a escrita e características do gênero ensaio argumentativo, apesar de ter apontado que a escrita de ensaios fazia parte de sua rotina na universidade em seu país de origem.
- Participante J: estudante do sexo masculino, de 33 anos, cuja língua materna é o tétum. Aprendeu português em contexto formal de ensino, em escolas e cursos de línguas. Sobre seu domínio de português, considerou sua proficiência em leitura como alta, em escrita como baixa, e em compreensão auditiva e fala como razoável. Antes de sua chegada ao Brasil, realizava algumas atividades em português mais de uma vez por semana, como assistir filmes, ouvir música e falar com amigos. Na universidade no Brasil, informou que, com dificuldades, escreveu artigos para as disciplinas que cursou, relatórios e o projeto de dissertação. Declarou, também, conhecimento do fato de ensaios argumentativos serem textos que apresentam e defendem uma opinião ou ideia, além de mencionar a estrutura introdução-desenvolvimento-conclusão.
- Participante M: estudante do sexo masculino, de 30 anos, cuja língua materna é o espanhol. Estudou português por três meses com uma professora da universidade de seu país de origem, que dava aulas de português de forma voluntária. Identificou seu nível de leitura e compreensão auditiva em português como alto, e de escrita e fala como

⁶⁹ Apesar de a língua portuguesa ser uma língua oficial no Timor Leste, não é a língua materna do participante desta pesquisa.

baixo. Suas atividades mais frequentes em português antes de sua chegada consistiam em usar redes sociais e ouvir música, pelo menos uma vez por semana. A escrita de resumos e um ensaio configuravam a sua produção escrita em português no momento da coleta de dados da pesquisa. Declarou que estava familiarizado com o gênero ensaio argumentativo, apesar do fato de nunca ter tido orientações sobre a escrita de textos nesse gênero.

- Participante S: estudante do sexo feminino, de 34 anos, cuja língua materna é o espanhol. Aprendeu português através de um aplicativo e classificou como razoável seu nível de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva em português. Sua atividade mais frequente envolvendo português antes de sua chegada ao Brasil era exatamente o uso de aplicativos de ensino de línguas, mais de uma vez por semana. Resumos, relatórios e respostas de questões de prova representavam a sua produção escrita em português no Brasil quando a coleta de dados dessa pesquisa ocorreu. Declarou familiaridade com textos argumentativos, principalmente na seção de discussão de artigos científicos, apontando que ali aparece a posição do autor.

Todos os participantes, no momento da coleta de dados, estavam matriculados em uma disciplina de português para estrangeiros oferecida pela universidade para alunos de pós-graduação. Nessa disciplina os estudantes trabalham as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e fala) com foco nos gêneros acadêmicos, a fim de que eles atinjam um nível de competência em língua portuguesa que permita que eles se integrem de forma efetiva em sua vida acadêmica e profissional no Brasil.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), os estudantes responderam a um questionário⁷⁰ sobre seu histórico de aprendizagem e uso de português e familiaridade com a escrita de textos argumentativos⁷¹. (Apêndice B). Ao longo do semestre em que cursavam a disciplina de português para estrangeiros os estudantes produziram, a pedido da professora responsável pela disciplina, quatro ensaios argumentativos sobre diferentes temas. O intervalo entre cada proposta de escrita foi de três semanas, e esses textos compõem o corpus coletado para análise nesta pesquisa⁷². As propostas de produção (Apêndice C) foram as seguintes:

⁷⁰ Adaptado de Scholl e Finger (2013).

⁷¹ A apresentação de cada participante, acima, foi elaborada com base nas respostas desse questionário.

⁷² Os textos coletados e analisados foram a única versão escrita pelos participantes; não houve reescrita após intervenção/retorno da professora.

- Produção 1: O impacto da pandemia de Covid-19 nos relacionamentos;
- Produção 2: A pandemia de Covid-19 e seus reflexos para o meio ambiente;
- Produção 3: O impacto dos influenciadores digitais nos jovens;
- Produção 4: O racismo no Brasil e no mundo.

Além dos estudantes estrangeiros, participaram da pesquisa vinte estudantes brasileiros de graduação⁷³ de uma instituição no sul do Brasil. Esses participantes, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), foram solicitados a escrever um ensaio argumentativo a partir de uma série de temas propostos. As produções dos estudantes brasileiros abordaram os seguintes temas: racismo, veganismo, política, gênero e sexualidade, relacionamentos, cultura, religião e educação. Como os participantes brasileiros produziram apenas um ensaio para essa pesquisa, decidiu-se não propor apenas um tema específico, uma vez que os estudantes estrangeiros escreveram sobre quatro assuntos diferentes. Ao ter essa variedade de temas nos textos escritos pelos estudantes brasileiros, buscou-se, de certa forma, espelhar a diversidade de temas discutidos pelos estudantes aprendizes de PLA. Esses ensaios escritos pelos estudantes brasileiros foram coletados⁷⁴ para análise e posterior comparação com a produção dos estudantes estrangeiros aprendizes de PLA.

O próximo capítulo do trabalho apresenta essa análise, com foco inicial nos estudantes estrangeiros e seus resultados em relação ao uso de marcadores de interação na sua produção escrita e seu desenvolvimento gramático-lexical. Na sequência é feita a comparação dos resultados desse grupo com o dos participantes brasileiros.

⁷³ A pesquisa contou com a participação de estudantes brasileiros de graduação, e não de pós-graduação, como os estrangeiros, por questões/dificuldades de acesso a estudantes de pós-graduação disponíveis para participação.

⁷⁴ Assim como aconteceu com os participantes estrangeiros, não houve reescrita dos textos dos participantes brasileiros após intervenção/retorno da professora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O resultado da análise dos dados coletados será apresentado de acordo com as diferentes variáveis e cálculos realizados, tanto em relação ao desempenho individual de cada participante, quanto ao desempenho do grupo como um todo. Dessa forma, inicialmente será apresentada uma tabela com o resultado geral do uso de marcadores de interação nas produções textuais dos quatro participantes, indicando o uso de cada marcador em cada texto e uma média desse uso ao longo do período estudado (seção 4.1). Em seguida, serão apresentadas análises individuais de cada participante da pesquisa. Dessa forma, a seção 4.2 apresenta a análise da participante B; a seção 4.3, do participante J; a seção 4.4, do participante M; e a seção 4.5, da participante S. Encerrando a análise dos marcadores de interação, será apresentado um gráfico com uma visão do grupo, comparando a trajetória de cada participante (seção 4.6).

Após a análise do uso dos marcadores de interação, será apresentada a análise dos índices de correção e complexidade lexical e gramatical. Primeiro serão exibidos os resultados de correção na produção escrita dos quatro participantes, em uma visão da trajetória do grupo (seção 4.7). Na sequência, o resultado da análise da complexidade lexical será exibido, também em uma visão de grupo (seção 4.8). Por fim, também na perspectiva de uma visão do grupo como um todo, será exibida a trajetória de desempenho do grupo em relação à complexidade gramatical (seção 4.9).

Em seguida, serão apresentados os marcadores de interação mais usados na produção escrita dos participantes do estudo, tanto dos aprendizes de PLA quanto dos brasileiros (seção 4.10). Na sequência, há uma comparação do uso de marcadores de interação na produção textual dos aprendizes de PLA e dos estudantes brasileiros, através da comparação do cálculo da média do uso desses marcadores por cada grupo (seção 4.11), e uma discussão dos resultados a partir das perguntas de pesquisa (seção 4.12).

4.1 USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO NOS TEXTOS DOS APRENDIZES DE PLA: RESULTADO GERAL

A Tabela 6 apresenta o resultado geral do uso de marcadores de interação na produção escrita dos participantes da pesquisa, destacando os números absolutos de ocorrências desses marcadores em cada produção, além da normalização desses números para a ocorrência dos marcadores a cada 100 palavras. Também são apresentadas as médias para cada marcador de interação, bem como para as categorias posicionamento e engajamento e para o total da

categoria interação. Dessa forma, é possível observar, em detalhes, como cada participante usou os diferentes marcadores de posicionamento e engajamento ao longo de suas produções textuais.

Tabela 6: Uso de marcadores de interação – participantes aprendizes de PLA

Resultados										
	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante B	665 palavras		751 palavras		700 palavras		454 palavras		2570 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	10	1,50	1	0,13	2	0,28	1	0,22	14	0,54
Intensificadores	6	0,90	4	0,53	6	0,85	5	1,10	21	0,81
Marcadores de atitude	5	0,75	6	0,79	4	0,57	0	0	15	0,58
Automenção	5	0,75	1	0,13	0	0	6	1,32	12	0,46
Total Posicionamento	26	3,90	12	1,59	12	1,71	12	2,64	62	2,41
Engajamento										
Pronomes ao leitor	24	3,60	7	0,93	1	0,14	10	2,20	42	1,71
Diretivos	1	0,15	0	0	1	0,14	0	0	2	0,07
Perguntas	0	0	4	0,53	1	0,14	0	0	5	0,19
Conhecimento compartilhado	0	0	0	0	0	0	1	0,22	1	0,03
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	25	3,75	11	1,46	3	0,42	11	2,42	50	1,94
TOTAL INTERAÇÃO	51	7,66	23	3,06	15	2,14	23	5,06	112	4,35
	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante J	619 palavras		422 palavras		1059 palavras		956 palavras		3056 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	1	0,16	2	0,47	3	0,28	1	0,10	7	0,22
Intensificadores	7	1,13	0	0	4	0,37	1	0,10	12	0,39
Marcadores de atitude	4	0,64	2	0,47	4	0,37	6	0,62	16	0,52
Automenção	2	0,32	0	0	1	0,09	2	0,20	5	0,16
Total Posicionamento	14	2,26	4	0,94	12	1,13	10	1,04	40	1,30
Engajamento										
Pronomes ao leitor	9	1,45	10	2,36	7	0,66	12	1,25	38	1,24
Diretivos	0	0	0	0	1	0,09	14	1,46	15	0,49
Perguntas	0	0	0	0	0	0	1	0,10	1	0,03
Conhecimento compartilhado	1	0,16	0	0	0	0	0	0	1	0,03
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	10	1,61	10	2,36	8	0,75	27	2,82	55	1,79
TOTAL INTERAÇÃO	24	3,87	14	3,31	20	1,88	37	3,87	95	3,10

Resultados										
	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante M	765 palavras		628 palavras		490 palavras		430 palavras		2313 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	6	0,78	1	0,15	2	0,40	1	0,23	10	0,43
Intensificadores	4	0,52	6	0,95	3	0,61	3	0,70	16	0,69
Marcadores de atitude	4	0,52	6	0,95	2	0,40	2	0,46	14	0,60
Automenção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Posicionamento	14	1,83	13	2,07	7	1,42	6	1,39	40	1,72
Engajamento										
Pronomes ao leitor	4	0,52	4	0,63	2	0,40	5	1,16	15	0,64
Diretivos	0	0	1	0,15	0	0	0	0	1	0,04
Perguntas	1	0,13	0	0	0	0	3	0,70	4	0,17
Conhecimento compartilhado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	5	0,65	5	0,79	2	0,40	8	1,86	20	0,86
TOTAL INTERAÇÃO	19	2,48	18	2,86	9	1,83	14	3,25	60	2,59
	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante S	268 palavras		354 palavras		396 palavras		365 palavras		1383 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	4	1,49	5	1,41	2	0,50	3	0,82	14	1,01
Intensificadores	3	1,11	1	0,28	3	0,75	1	0,27	7	0,50
Marcadores de atitude	3	1,11	6	1,69	3	0,75	2	0,54	15	1,08
Automenção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Posicionamento	10	3,73	12	3,38	8	2,02	6	1,64	36	2,60
Engajamento										
Pronomes ao leitor	18	6,71	15	4,23	1	0,25	6	1,64	40	2,89
Diretivos	0	0	6	1,69	0	0	1	0,27	7	0,50
Perguntas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conhecimento compartilhado	1	0,37	0	0	0	0	0	0	1	0,07
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	19	7,08	21	5,93	1	0,25	7	1,91	48	3,47
TOTAL INTERAÇÃO	29	10,82	33	9,32	9	2,27	13	3,56	84	6,07

Fonte: elaborado pelo autor

Nas próximas seções essa tabela será desmembrada, com o objetivo de analisar individualmente o uso dos marcadores de interação de cada participante da pesquisa.

4.2 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE B

A análise dos resultados da participante B mostra que, em relação ao total de marcadores de interação usados, houve um uso alto no primeiro texto (7,66 a cada 100 palavras), com uma queda no segundo texto (3,06 a cada 100 palavras), seguida de outra queda no terceiro texto

(2,14 a cada 100 palavras) e um aumento na quarta produção (5,06 a cada 100 palavras). A Tabela 7 apresenta esses resultados:

Tabela 7: Uso de marcadores de interação – Participante B

	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante B	665 palavras		751 palavras		700 palavras		454 palavras		2570 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	10	1,50	1	0,13	2	0,28	1	0,22	14	0,54
Intensificadores	6	0,90	4	0,53	6	0,85	5	1,10	21	0,81
Marcadores de atitude	5	0,75	6	0,79	4	0,57	0	0	15	0,58
Automenção	5	0,75	1	0,13	0	0	6	1,32	12	0,46
Total Posicionamento	26	3,90	12	1,59	12	1,71	12	2,64	62	2,41
Engajamento										
Pronomes ao leitor	24	3,60	7	0,93	1	0,14	10	2,20	42	1,71
Diretivos	1	0,15	0	0	1	0,14	0	0	2	0,07
Perguntas	0	0	4	0,53	1	0,14	0	0	5	0,19
Conhecimento compartilhado	0	0	0	0	0	0	1	0,22	1	0,03
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	25	3,75	11	1,46	3	0,42	11	2,42	50	1,94
TOTAL INTERAÇÃO	51	7,66	23	3,06	15	2,14	23	5,06	112	4,35

Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à distribuição de uso entre marcadores de posicionamento e engajamento em cada produção, é possível observar que há um equilíbrio entre esses dois marcadores, com exceção do texto 3, que apresenta um uso consideravelmente superior de marcadores de posicionamento. Em virtude desse uso maior de marcadores de posicionamento no texto 3, o resultado total de uso de marcadores de posicionamento foi maior do que o de marcadores de engajamento, com 2,41 marcadores de posicionamento a cada 100 palavras e 1,94 marcadores de posicionamento a cada 100 palavras.

A análise dos resultados dos diferentes marcadores de posicionamento e engajamento mostra que, em termos de posicionamento, os intensificadores foram os mais usados (0,81 a cada 100 palavras), seguidos dos marcadores de atitude (0,81), atenuadores (0,54) e automenção (0,46). Em relação aos marcadores de engajamento, o uso mais frequente foi o de pronomes ao leitor (1,71 a cada 100 palavras), seguido de perguntas (0,19), diretivos (0,09) e conhecimento compartilhado (0,03). Os resultados mostram que o uso de pronomes ao leitor foi significativamente superior aos outros marcadores de engajamento nos textos da participante. Além disso, observa-se que não houve ocorrências do uso de apartes pessoais.

A partir desses resultados, é possível especular que os temas de cada produção textual possam ter um papel significativo na forma como os autores se posicionam e engajam seus leitores ao longo de seus textos. As produções da participante B que apresentaram maior

interação foram a produção 1, sobre relacionamentos na pandemia, e a produção 4, sobre racismo no Brasil e no mundo. Entre elas, a produção 2 (pandemia e meio ambiente) e a produção 3 (influenciadores digitais) apresentaram um uso menor de marcadores de interação, sendo que a produção 3 foi a que apresentou a menor quantidade dessas estruturas. É razoável considerar que o fato de a participante estar vivendo um período de distanciamento social e de outras situações decorrentes de uma pandemia afetasse a escrita de um texto sobre esse assunto, tornando a sua produção 1 a que mais apresentou posicionamento e engajamento. Da mesma forma, a escrita sobre racismo (produção 4), um assunto que, por si só, já mobiliza opiniões e sentimentos, em um ano em que o assunto parece ter tomado uma proporção e visibilidade maior na mídia, com casos graves no Brasil e no mundo, pode ter provocado a produção de um texto com mais posicionamento e engajamento. Portanto, temas mais próximos às vivências da participante parecem ter levado à produção de textos com mais interação.

Essa relação entre temas e interação se mantém mesmo nos textos com menos uso de marcadores de interação. A produção 2 também abordou uma questão relativa à pandemia de COVID-19, apesar de focar em um aspecto que talvez não mobilizasse tanto a participante quanto o tema da produção 1. Mesmo assim, o resultado final dessa produção, em termos de interação, ainda foi superior à produção 3. A professora que ministrou a disciplina de português para estrangeiros que os estudantes cursavam durante a coleta de dados para essa pesquisa relatou que eles comentaram sobre a dificuldade de escrever sobre o fenômeno dos influenciadores digitais, tema da produção 3. Talvez pela faixa etária do grupo, ou por simplesmente não consumirem conteúdos de influenciadores digitais, esse assunto provocou textos menos posicionados e com menos engajamento dos leitores.

A seguir serão apresentados e discutidos alguns usos específicos de marcadores de interação da participante B, principalmente nas produções 1 e 4. O primeiro aspecto é relativo aos pronomes ao leitor nessas duas produções, que foram muito mais usados nesses textos: 3,60 ocorrências a cada 100 palavras na produção 1, e 2,20 na produção 4. Nessas produções, encontram-se construções como as seguintes:

- “**Somos** seres sociais e o fato de mudar **nossos** costumes e formas de socializar tão abruptamente também tem certas repercussões” (B1⁷⁵);
- “(...) é aqui que **observamos** que o isolamento social também é um privilégio de classes sociais” (B1);

⁷⁵ As letras e números entre parênteses após cada exemplo referem-se ao participante e ao número da produção.

- “(...) se **pensássemos** em exemplos da vida real, **poderíamos** dizer que ninguém se atreveria a rejeitar (...)” (B4)

Outro ponto de destaque nas produções 1 e 4 da participante B é o uso da automenção, isto é, do uso da 1ª pessoa do singular. Houve 5 ocorrências (o equivalente a 0,75 a cada 100 palavras) na produção 1 e 6 ocorrências na produção 4 (1,32 a cada 100 palavras). Nas outras duas produções, só houve uso dessa estratégia uma única vez. A seguir, dois exemplos do uso de automenção nesses textos:

- “**Penso** que, no momento, o que mais deve nos interessar é como essa situação (...)” (B1);
- “(...) mas **repito**, na **minha** opinião a maioria das discriminações (...)” (B4).

Como os exemplos acima demonstram, as produções 1 e 4 apresentam um posicionamento explicitamente pessoal da autora nos textos e uma inclusão também clara dos leitores no seu discurso. Essas produções também contemplam os usos mais altos de intensificadores na sua produção, como nos exemplos abaixo:

- “**Obviamente**, para aqueles de nós que têm a facilidade de acessá-los” (B1);
- “(...) você poder ver **claramente** que é contra as pessoas pobres; outro exemplo **claro** são as pessoas (...)” (B4).

Os usos de pronomes ao leitor e automenção nas produções 1 e 4, que apresentam resultados muito superiores ao emprego dessas estratégias nos outros textos, somados ao uso também alto de intensificadores, ajuda a produzir um texto em que a voz da autora é bastante perceptível e que convida o leitor para a construção de seus argumentos. Outro ponto que pode ajudar a construir a voz da autora nessas duas produções é o uso de marcadores de atitude. No entanto, o uso desse marcador apresentou um resultado, de certa forma, inesperado: enquanto na produção 1 há 5 ocorrências (0,75 a cada 100 palavras), na produção 4 não há nenhum uso desse tipo de marcador de posicionamento. Os exemplos de marcadores de atitude a seguir foram extraídos da produção 1:

- “A quarentena é geralmente uma experiência **desagradável** para os seres humanos” (B1);

Engajamento										
Pronomes ao leitor	9	1,45	10	2,36	7	0,66	12	1,25	38	1,24
Diretivos	0	0	0	0	1	0,09	14	1,46	15	0,49
Perguntas	0	0	0	0	0	0	1	0,10	1	0,03
Conhecimento compartilhado	1	0,16	0	0	0	0	0	0	1	0,03
Apartes pessoais	0	0								
Total Engajamento	10	1,61	10	2,36	8	0,75	27	2,82	55	1,79
TOTAL INTERAÇÃO	24	3,87	14	3,31	20	1,88	37	3,87	95	3,10

Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à distribuição entre marcadores de posicionamento e engajamento, o resultado total mostra que houve um uso ligeiramente superior de marcadores de engajamento (1,79 a 1,30 a cada 100 palavras), mas, ao longo dos textos, essa distribuição não é uniforme, pois alguns textos mostram um uso maior de marcadores de posicionamento, enquanto outros mostram mais marcadores de engajamento.

Na questão do uso de marcadores de posicionamento, os resultados mostram que os mais usados foram os marcadores de atitude (0,52 a cada 100 palavras), seguidos dos intensificadores (0,39), atenuadores (0,22) e automenção (0,16). O uso de marcadores de engajamento mostrou um uso maior de pronomes ao leitor (1,24 a cada 100 palavras), seguido de diretivos (0,49) perguntas (0,03) e conhecimento compartilhado (0,03). Assim como os resultados da participante B mostram, houve um uso consideravelmente maior de pronomes ao leitor em relação aos outros marcadores de engajamento e a ausência do uso de apartes pessoais.

Os resultados do participante J espelham os da participante B na questão dos temas das produções textuais e do caráter de interação das mesmas. Os textos com temas mais próximos, ou conhecidos, apresentam maior posicionamento e engajamento. Já o texto sobre influenciadores digitais, talvez mais distante de sua realidade, apresentou uma queda nesse aspecto.

Nesse sentido, observa-se o uso mais alto de marcadores de atitude nas produções 1 e 4, com um resultado de 0,64 e 0,62 ocorrências a cada 100 palavras, respectivamente. A seguir são apresentados exemplos de marcadores de atitude nas produções do participante J:

- “(...) ONGs e **até** partidos políticos são **ótimas** fontes de colaboração na busca por uma sociedade (...)” (J4);
- “(...) é um passo **fundamental** nessa luta” (J4).

Os intensificadores também colaboram na construção de uma voz mais posicionada do participante J, principalmente na produção 1, como é possível observar nos exemplos a seguir:

- “(...) doença que provocou uma situação **extremamente** grave para todas as pessoas (...)” (J1);
- “(...) então essa pandemia é **muito** perigosa (...)” (J1).

Apesar de haver um uso alto dos intensificadores na produção 1 (7 ocorrências, ou 1,13 a cada 100 palavras), o mesmo não aconteceu na produção 4, que, apesar de apresentar um resultado alto na questão da interação (como apontado anteriormente), exibiu apenas uma ocorrência de intensificador (0,10 a cada 100 palavras). O que ajudou a configurar o caráter mais interativo no texto 4, além de um uso alto de marcadores de atitude, foi a recorrência de pronomes ao leitor e de diretivos.

Os pronomes ao leitor foram a estratégia de engajamento mais usada, portanto seu uso alto na produção 4 condiz com as outras produções do participante J. Já o uso de diretivos nessa última produção mostra um aumento bastante significativo: 14 ocorrências (1,46 a cada 100 palavras). Para fins de comparação, nas produções 1 e 2 não houve uso dessa estratégia, e na produção 3 houve apenas uma ocorrência. Esse resultado destoante torna o texto mais interativo, aumentando o resultado do quesito posicionamento independentemente do uso dos outros marcadores. No entanto, há um outro aspecto que merece ser destacado em relação ao uso de diretivos na produção 4 do participante J: a forma dos diretivos empregados. Enquanto na produção dos outros participantes é possível encontrar estruturas como “temos que” ou “é necessário/importante + verbo” (ver Tabela 11), o participante J, na produção 4, usou exclusivamente o imperativo, como nos exemplos a seguir:

- “(...) **valorize** a diversidade de cada pessoa (...) **desconstrua** a si mesmo (...) **faça** a diferença (...)” (J4).

O emprego dos diretivos dessa forma configura claramente a abertura de um diálogo manifesto com o leitor, que é plenamente reconhecido como participante da construção discursiva do autor do texto. Essa peculiaridade da produção 4 do participante J ilustra e reforça a possibilidade sugerida anteriormente de que temas mais próximos e significativos para os autores podem gerar textos mais posicionados e que engajem mais os leitores.

Na seção 4.6 os resultados do participante J também serão retomados para uma discussão geral da trajetória do grupo durante a pesquisa.

4.4 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE M

A Tabela 9 apresenta os resultados do participante M. Observa-se, pela análise dos resultados, que o texto 4 apresentou o maior uso de marcadores de interação (3,25 a cada 100 palavras), a partir de 2,48 no primeiro texto, 2,86 no segundo e 1,83 no quarto, ou seja, houve um aumento no texto 2, com uma queda no texto 3 e um aumento no texto 4.

Tabela 9: Uso de marcadores de interação – Participante M

	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante M	765 palavras		628 palavras		490 palavras		430 palavras		2313 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	6	0,78	1	0,15	2	0,40	1	0,23	10	0,43
Intensificadores	4	0,52	6	0,95	3	0,61	3	0,70	16	0,69
Marcadores de atitude	4	0,52	6	0,95	2	0,40	2	0,46	14	0,60
Automenção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Posicionamento	14	1,83	13	2,07	7	1,42	6	1,39	40	1,72
Engajamento										
Pronomes ao leitor	4	0,52	4	0,63	2	0,40	5	1,16	15	0,64
Diretivos	0	0	1	0,15	0	0	0	0	1	0,04
Perguntas	1	0,13	0	0	0	0	3	0,70	4	0,17
Conhecimento compartilhado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	5	0,65	5	0,79	2	0,40	8	1,86	20	0,86
TOTAL INTERAÇÃO	19	2,48	18	2,86	9	1,83	14	3,25	60	2,59

Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à distribuição de uso de marcadores de posicionamento e interação, o resultado total mostra um uso maior de marcadores posicionamento (1,72) do que de engajamento (0,86) que é visível em cada texto, pois em três das quatro produções o uso de marcadores de posicionamento é maior do que o uso de marcadores de engajamento.

A análise dos marcadores específicos de posicionamento e engajamento mostra que, em termos de posicionamento, os mais usados foram os intensificadores (0,69 a cada 100 palavras). Na sequência, aparecem os marcadores de atitude (0,60) e atenuadores (0,43). Em relação ao engajamento, os marcadores mais usados foram os pronomes ao leitor (0,64 a cada 100 palavras), seguidos de perguntas (0,17) e diretivos (0,04). Na produção do participante não houve o uso de automenção, conhecimento compartilhado e apartes pessoais.

Os dados do participante M mostram um quadro semelhante ao dos participantes B e J na possível relação do tema das produções e uso de posicionamento e engajamento, mas com um diferencial: o uso mais alto de marcadores de interação na produção 2, sobre pandemia e meio ambiente. Enquanto os participantes B e J tiveram os maiores índices de interação nas

produções 1 e 4, os maiores índices do participante M foram nas produções 2 e 4 (com a produção 1 apresentando um resultado levemente inferior à produção 2). O fato de o participante M ser estudante/pesquisador da área de Ciências na Natureza pode ajudar a sustentar a ideia desenvolvida na análise dos outros participantes de que temas mais próximos provocam escritas mais posicionadas e com engajamento do leitor.

Em relação à comparação entre o uso de marcadores de posicionamento e engajamento, como apontado anteriormente, o participante M usou mais posicionamento do que engajamento em três dos quatro textos, e com diferenças bem significativas (aproximadamente três vezes mais posicionamento nessas produções), mas no texto 4 essa relação se inverteu, ainda que a diferença não tenha sido tão expressiva quanto nos textos anteriores. Por ser talvez o tema socialmente mais complexo e mobilizador, é possível que o participante M tenha construído um texto que chamasse seu leitor de fora mais manifesta, através do uso de pronomes ao leitor e perguntas. O uso de perguntas nesse texto é especialmente destacado, visto que no total de textos dos participantes, só houve quatro perguntas, sendo que três foram no texto 4 do participante M. A seguir, exemplos das perguntas usadas pelo participante na produção 4:

- “Será que o assassinato de George Floyd em Minneapolis tocou o mundo?” (M4);
- “(...) será que o comportamento do respaldo anti-racial da sociedade será permanente e efetivo para mudar numa (sic) sociedade mais igualitária?” (M4);
- “Que caminhos precisamos para atingir a igualdade em nossas sociedades?” (M4).

Dessa forma, a produção do participante M, ao passo que apresentou semelhanças com os participantes B e J, principalmente pelo fato de também usar pouca interação na produção 3, acrescentou pontos interessantes de análise, como o uso mais frequente de marcadores de interação na produção 2 e de perguntas como forma de engajamento na produção 4. Esses fatores também serão retomados na seção 4.6, na discussão da trajetória do grupo nas suas produções.

4.5 ANÁLISE INDIVIDUAL: PARTICIPANTE S

Os resultados da participante S evidenciam um uso alto de marcadores de interação no texto 1 (10,82 a cada 100 palavras, o mais alto entre os participantes), com uma leve queda no texto 2 (9,32 a cada 100 palavras), uma queda considerável no texto 3 (2,27 a cada 100 palavras)

e um leve aumento no texto 4 (3,56 a cada 100 palavras). A Tabela 10 apresenta esses resultados:

Tabela 10: Uso de marcadores de interação – Participante S

	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Total	
Participante S	268 palavras		354 palavras		396 palavras		365 palavras		1383 palavras	
Posicionamento	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100	Total	/100
Atenuadores	4	1,49	5	1,41	2	0,50	3	0,82	14	1,01
Intensificadores	3	1,11	1	0,28	3	0,75	1	0,27	7	0,50
Marcadores de atitude	3	1,11	6	1,69	3	0,75	2	0,54	15	1,08
Automenção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Posicionamento	10	3,73	12	3,38	8	2,02	6	1,64	36	2,60
Engajamento										
Pronomes ao leitor	18	6,71	15	4,23	1	0,25	6	1,64	40	2,89
Diretivos	0	0	6	1,69	0	0	1	0,27	7	0,50
Perguntas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conhecimento compartilhado	1	0,37	0	0	0	0	0	0	1	0,07
Apartes pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Engajamento	19	7,08	21	5,93	1	0,25	7	1,91	48	3,47
TOTAL INTERAÇÃO	29	10,82	33	9,32	9	2,27	13	3,56	84	6,07

Fonte: elaborado pelo autor

A proporção de uso de marcadores de posicionamento e engajamento nos textos mostrou um uso significativamente maior de marcadores de engajamento nos textos 1 e 2, e um uso ligeiramente maior no texto 4, enquanto o texto 3 mostrou um uso consideravelmente maior de marcadores de posicionamento. Esses usos contribuíram para um resultado final com um uso maior de marcadores de engajamento (3,47 a cada 100 palavras) do que de posicionamento (2,6 a cada 100 palavras).

Os marcadores de posicionamento mais usados foram os marcadores de atitude (1,08 a cada 100 palavras) e os atenuadores (1,01 a cada 100 palavras). O uso de intensificadores apresentou um resultado de 0,50 ocorrências a cada 100 palavras. Não houve uso de automenção na produção textual da participante. Em relação aos marcadores de engajamento, os mais usados foram os pronomes ao leitor (2,89 a cada 100 palavras). Em seguida, aparecem os diretivos (0,50) e o conhecimento compartilhado (0,07). Os textos da participante não apresentaram perguntas e apartes pessoais.

Os resultados da participante S confirmam o que foi observado nas produções dos outros participantes em relação à produção 3, uma vez que também apresentou o menor resultado de interação dos quatro textos (2,27 a cada 100 palavras). Assim como os outros participantes, nessa produção também houve um uso maior de posicionamento do que de engajamento.

Outro ponto que merece consideração é o resultado da produção 2, que também apresentou índices altos de posicionamento e engajamento. Assim como o participante M, a participante S é estudante/pesquisadora da área de ciências da natureza, o que pode explicar familiaridade com o tema meio ambiente e, conseqüentemente, a produção de um texto mais posicionado e que traga o leitor para o seu discurso.

Nessa produção encontra-se um número alto de diretivos (6 ocorrências, ou 1,69 a cada 100 palavras), sendo que no resto de sua produção há apenas uma ocorrência dessa estrutura. A seguir, alguns exemplos dos diretivos usados pela participante na produção 2:

- “**Temos que** conscientizar (sic) que nossa espécie é responsável da (sic) pandemia do COVID-19” (S2);
- “(...) **sejamos** cativados por sua dinâmica (...)” (S2).

Os exemplos acima evidenciam diretivos que também configuram pronomes ao leitor, por usarem a 1ª pessoa do plural de forma a incluir os leitores do texto no argumento construído. O uso de pronomes ao leitor, como a Tabela 10 mostra, é bastante alto na produção 2, com 4,23 ocorrências a cada 100 palavras.

Outra estratégia que resultou em uma produção 2 mais interativa foi o uso de marcadores de atitude, que apresentou o maior resultado também nessa produção, como nos exemplos a seguir:

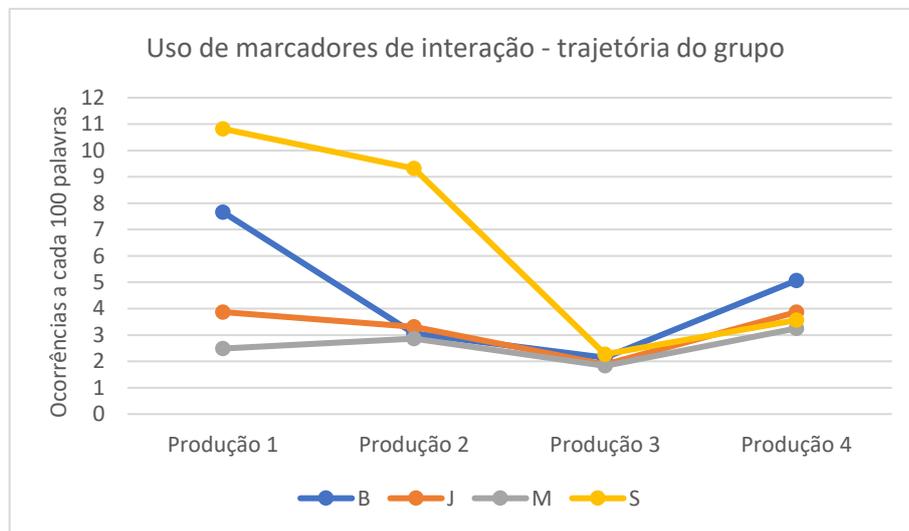
- “O nosso impacto na natureza tem resultados **nefastos** (...)” (S2);
- “Precisamos de uma reorganização **fundamental** de todo o sistema (...)” (S2).

A Tabela 10 também evidencia que os resultados de interação da participante S nas produções 1 e 2 foram significativamente mais altos do que os dos outros participantes, principalmente em virtude de um emprego bastante frequente de pronomes ao leitor, que apresentaram uma queda também significativa na produção 3 e uma espécie de “normalização” em relação aos outros participantes na produção 4. Esses fatos serão retomados na próxima seção.

4.6 USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

O Gráfico 1 apresenta a trajetória de uso de marcadores de interação dos participantes da pesquisa no decorrer das suas produções textuais. Os dados são os mesmos apresentados na Tabela 6, mas aqui aparecem os resultados gerais de interação, sem o detalhamento dos diferentes marcadores. Ao apresentar esses dados na forma de gráfico, espera-se que seja possível ter uma visão mais abrangente e de fácil comparação entre os participantes.

Gráfico 1: Uso de marcadores de interação – trajetória do grupo



Fonte: elaborado pelo autor

É bastante perceptível a variação e as mudanças no uso de marcadores de interação ao longo das quatro produções textuais. Os participantes partem, na produção 1, de usos visivelmente distintos, com as participantes B e S apresentando um uso consideravelmente mais alto do que os participantes J e M. Já na segunda produção, a participante S mantém um valor alto de marcadores de interação, enquanto a participante S mostra uma queda e se aproxima dos usos dos participantes J e M.

A partir da produção 3, os participantes parecem começar a mostrar resultados mais próximos. Nessa produção, especialmente, os resultados são muito parecidos, sendo a produção que gerou os textos com o menor uso de interação entre todos os participantes. Como discutido nas seções anteriores, uma possibilidade para esse resultado na produção 3 pode ser o fato de o tema (influenciadores digitais) não ser próximo das vivências e realidades dos participantes.

O resultado da produção 4 também mostra um uso de marcadores de interação bastante similar entre os quatro participantes, apesar de não tão similar como o da produção 3. Na produção 4 o participante J empregou 3,87 marcadores a cada 100 palavras; o participante M, 3,25; e a participante S, 3,56. Apenas a participante B mostrou um uso ligeiramente superior de marcadores de interação, com 5,06 ocorrências a cada 100 palavras.

Uma leitura inicial pode sugerir dois caminhos de análise (ou especulação, já que não foram coletados mais textos dos participantes): o primeiro é considerar que o resultado baixo na produção 3 foi um “acidente de percurso”, um resultado discrepante pontual no desenvolvimento dos participantes, visto que o texto seguinte já mostra um aumento no uso de marcadores de interação e seria indicador de uma nova curva ascendente nesse aspecto; o outro caminho é pensar nessa aproximação entre os participantes, tanto na produção 3 como na 4, como uma espécie de tendência de usos mais similares de marcadores de interação entre os participantes. Infelizmente, os participantes só produziram quatro textos, mas esse resultado mais próximo nas duas últimas produções abre essa possibilidade de análise.

Para sustentar esse segundo caminho de especulação, será retomado o trabalho de Hyland (2005a) que propõe o modelo de interação na escrita acadêmica adotado nesta pesquisa. Como apontado anteriormente, Hyland (2005a) elaborou esse modelo a partir da análise de 240 artigos de diferentes áreas do conhecimento (ver seção 2.3), em que o autor investigou a frequência de uso dos diferentes marcadores de posicionamento e engajamento. A seguir são reproduzidos os resultados desse estudo:

Tabela 11: Resultados da pesquisa de Hyland (2005a)

	Ocorrências a cada 100 palavras
Posicionamento	
Atenuadores	1,45
Marcadores de atitude	0,64
Intensificadores	0,58
Automenção	0,42
Total Posicionamento	3,09
Engajamento	
Pronomes ao leitor	0,29
Diretivos	0,19
Perguntas	0,05
Conhecimento compartilhado	0,05
Apartes pessoais	0,01
Total Engajamento	0,59
Total Interação	3,68

Fonte: Hyland (2005a)

O resultado do uso de marcadores de interação na investigação de Hyland (2005a), como a Tabela 11 indica, foi de 3,68 marcadores a cada 100 palavras. O resultado que os participantes aprendizes de PLA desta pesquisa apresentaram no seu último texto foi, como apontado acima: de 3,87 (participante J); 3,25 (participante M); 3,56 (participante S); e 5,06 (participante B). Com exceção da participante B, os resultados dos outros três participantes foram bem próximos dos encontrados por Hyland (2005a).

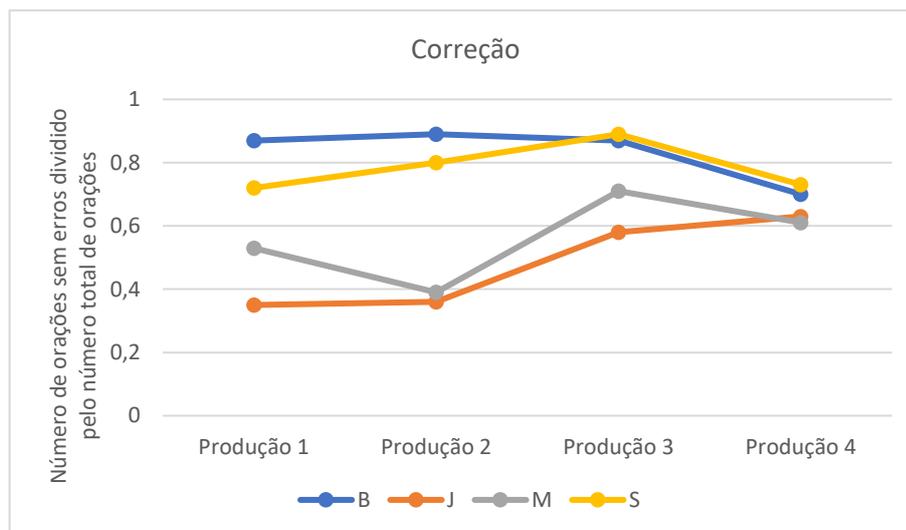
É importante, no entanto, ser cauteloso e apontar as diferenças entre os estudos: Hyland (2005a) analisou um corpus mais extenso e composto de artigos científicos escritos em inglês; a presente pesquisa trabalhou com um corpus menor e composto por ensaios escritos por aprendizes de PLA para uma disciplina da pós-graduação. De qualquer forma, assumindo esta pesquisa como uma exploração inicial de um campo de investigação ainda não trabalhado, a saber, os marcadores de interação na escrita acadêmica de aprendizes de PLA, a descoberta de resultados parecidos parece ser promissora e sugere a possibilidade de mais estudos, incluindo a investigação desse aspecto na escrita acadêmica de falantes nativos de português.

A seção 4.11 irá retomar esses resultados de Hyland (2005a) na discussão sobre a comparação dos resultados dos participantes aprendizes de PLA desta pesquisa e dos participantes brasileiros. Além de comparar o resultado geral do uso de interação, será feita também uma comparação mais detalhada dos resultados referentes aos diferentes marcadores de posicionamento e engajamento.

4.7 CORREÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

O Gráfico 2 apresenta a trajetória dos participantes em termos de correção gramático-lexical de suas produções. Como apontado na descrição da metodologia da pesquisa, esse índice foi medido através do cálculo do número de orações sem erros (sintáticos e ortográficos) dividido pelo número total de orações.

Gráfico 2: Correção – comparação entre participantes



Fonte: elaborado pelo autor

O fato de os participantes estarem em um contexto de imersão na língua portuguesa poderia, inicialmente, levar à expectativa de que, com o decorrer de sua estadia no Brasil, em ambiente acadêmico, sua escrita se tornaria mais correta em termos gramaticais. No entanto, os dados evidenciam que esse aperfeiçoamento na escrita não ocorreu para os quatro participantes. Os participantes J e M, de fato, apresentaram melhora nas suas produções, sendo que o resultado do participante J mostra um crescimento linear, ou seja, cada produção exibiu um progresso em termos de correção. O participante M apresentou também um progresso na comparação da produção 1 com a produção 4. Seu desenvolvimento, no entanto, não foi linear como o do participante J.

As participantes B e S, por outro lado, não apresentaram um aperfeiçoamento no aspecto gramatical de seus textos. Apesar de os índices de correção de seus primeiros textos serem mais altos que o dos participantes J e M, ao longo de suas produções esses índices apresentaram uma queda, no caso da participante B, e uma estabilidade, no caso da participante S. Essa queda e estabilidade não foram lineares, já que, durante o processo (nas produções 2 e 3) também houve momentos de melhora na correção dos textos.

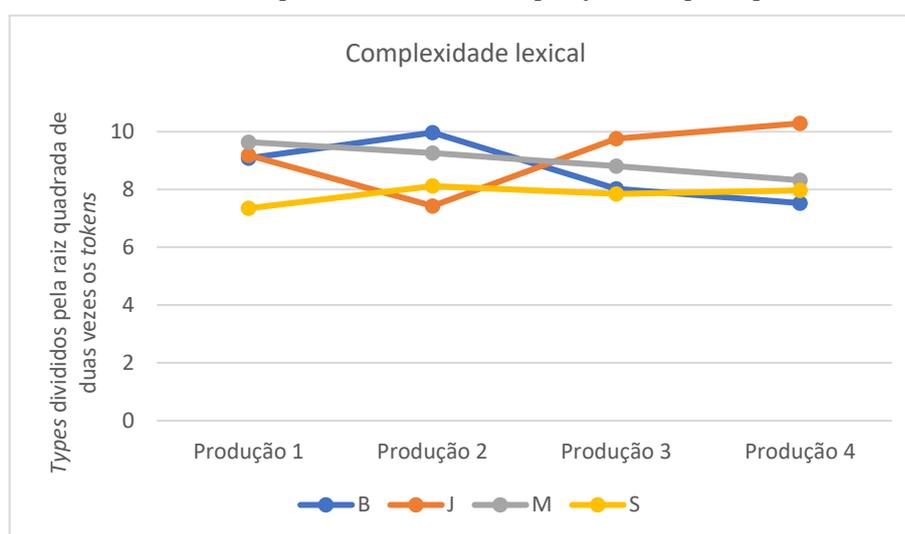
A análise dos resultados do grupo mostra, no entanto, um desenvolvimento interessante: o gráfico acima evidencia que o desempenho dos participantes apresenta uma certa convergência em direção a índices de correção mais similares. Na produção 1 é possível observar resultados distintamente diferentes de cada participante: a participante B apresenta um índice de correção de 0,87; a participante S, de 0,72; o participante M, de 0,53; e o participante J, de 0,35. Na produção 4, esses índices variam de 0,61 a 0,73.

Esses resultados levantam uma questão que só uma pesquisa que acompanhasse esses estudantes por mais tempo poderia responder: essa aproximação nos índices de correção na última produção textual indica que os estudantes atingiram uma espécie de estabilidade nesse aspecto, ou indica apenas uma queda pontual na correção das participantes B e S e mais um ponto no progresso dos participantes J e M? Se, por um lado, é interessante observar que os estudantes, gradualmente, apresentaram um desempenho de certa forma mais uniforme nesse aspecto, é também razoável esperar que, com o decorrer de seu tempo de estudos no Brasil, sua produção escrita apresentasse um resultado mais alto nesse quesito. Os resultados da produção 4, que variam de 0,61 a 0,73, indicam que, na prática, a cada dez orações, em torno de três ou quatro apresentam problemas de sintaxe, ortografia ou pontuação.

4.8 COMPLEXIDADE LEXICAL: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

O Gráfico 3 mostra os resultados relativos à complexidade lexical dos textos dos participantes, calculada através de uma relação *type-token*, em que o número de *types* foi dividido pela raiz quadrada de duas vezes os *tokens*.

Gráfico 3: Complexidade lexical – comparação entre participantes



Fonte: elaborado pelo autor

A visualização do gráfico mostra que cada participante teve uma trajetória específica nesse índice. A participante B apresentou uma queda no seu nível de complexidade lexical, com exceção da produção 2, que mostrou um aumento nesse aspecto. O participante J aumentou o seu nível de complexidade lexical, apesar de uma queda na produção 2. O participante M, a

cada produção, apresentou resultados menores. A participante S teve um leve crescimento nessa variável, com um pico na produção 2.

Assim como no quesito correção, em que se esperaria, em princípio, que os textos dos estudantes ficassem mais corretos em termos gramático-lexicais ao longo do tempo, no quesito complexidade lexical também se esperaria que, com o passar da estadia dos estudantes no Brasil, seus textos apresentassem uma variedade lexical maior. No entanto, os resultados sugerem um cenário diferente: dois participantes (B e M) mostraram uma diminuição nesse aspecto; os outros dois participantes (J e S), por outro lado, tiveram um aumento na complexidade lexical de seus textos.

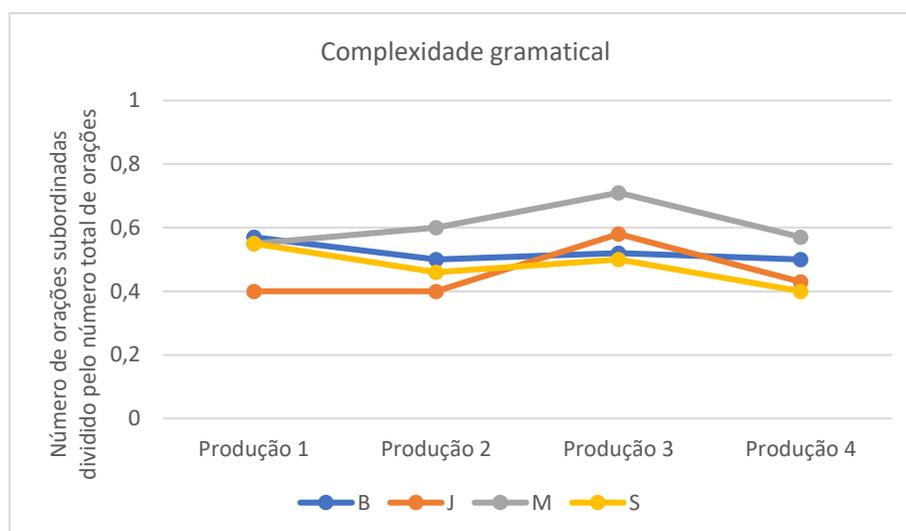
Esses resultados levantam algumas questões: se a pesquisa pudesse acompanhar esses estudantes por mais tempo, a trajetória de queda na complexidade lexical do participante M se manteria até atingir uma espécie de estabilidade? O participante J manteria a tendência de crescimento nesse aspecto? A participante B manteria a tendência de queda? E a participante S, manteria essa aparente estabilidade na complexidade lexical?

Apesar dessa pesquisa não poder, infelizmente, responder a essas perguntas, esses resultados no aspecto complexidade lexical validam uma concepção não linear de desenvolvimento linguístico. Larsen-Freeman (2009), ao discutir processos de aquisição de uma segunda língua, reconhece que a variação nesses processos é a norma, e não a exceção, e que cada pessoa segue seu caminho na aquisição de uma língua. Os resultados acima parecem ilustrar esse ponto claramente.

4.9 COMPLEXIDADE GRAMATICAL: COMPARAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

O Gráfico 4 apresenta os resultados da variável complexidade gramatical nas produções escritas dos aprendizes de PLA. Esse índice foi medido através do cálculo do número de orações subordinadas dividido pelo número total de orações em cada texto.

Gráfico 4: Complexidade gramatical – comparação entre participantes



A análise dos dados mostra que, na comparação dos resultados da produção 1 e da produção 4, ou seja, o primeiro e o último texto, não houve uma diferença significativa no nível de complexidade gramatical. A participante B apresentou resultados praticamente iguais (0,57 e 0,50); o mesmo se deu com o participante J (0,40 e 0,43) e o participante M (0,55 e 0,57). A participante S foi quem apresentou a maior variação (0,55 e 0,40), mas nada que configurasse uma mudança expressiva nesse conjunto de quatro textos.

O gráfico também evidencia que, apesar de não haver uma variação grande nos resultados da primeira e da última produção textual, o desempenho dos estudantes nesse aspecto não foi necessariamente constante, ou linear, especialmente o dos participantes J e M. É possível observar que esses participantes demonstraram um aumento visível na complexidade gramatical no texto 3. O participante J vinha apresentando um resultado similar nas produções 1 e 2, que se repetiu na produção 4, mas na produção 3 é perceptível o aumento na complexidade gramatical do seu texto. O participante M já havia aumentado a complexidade gramatical de seu texto na produção 2, mas a produção 3 mostra um aumento ainda maior. A produção 4, no entanto, volta aos níveis dos primeiros textos.

Esse aumento mais expressivo da complexidade gramatical no texto 3 dos participantes J e M levanta questões a respeito da razão desse crescimento. É interessante observar que, como apontado anteriormente, o texto 3 foi o que apresentou o menor índice de interação de todos os participantes. A proposta de produção 3, é importante lembrar, foi sobre os influenciadores digitais, um tema que, dentre os quatro propostos, parece ser o que se mostrou mais desafiador para os participantes, o que se refletiu em um uso baixo de marcadores de interação. E

justamente nesse texto, com pouca interação, dois participantes apresentam um índice alto de complexidade gramatical. Esse fenômeno suscita a conjectura de que, ao escrever sobre um tema mais distante, que não estimulou posicionamento e engajamento, esses participantes tenham optado (inconscientemente, é provável) por um texto mais complexo para expressar suas ideias e realizar a tarefa proposta.

Ademais, os resultados relativos à complexidade gramatical parecem reforçar o argumento apresentado na discussão anterior, sobre os resultados da complexidade lexical. Como o Gráfico 4 mostra, cada participante segue uma trajetória de desenvolvimento da complexidade gramatical, sustentando a visão de desenvolvimento linguístico como inerentemente variado e não linear.

4.10 MARCADORES DE INTERAÇÃO USADOS PELOS APRENDIZES DE PLA E PELOS ESTUDANTES BRASILEIROS

As Tabelas 12 e 13 apresentam todos os marcadores de interação encontrados nas produções textuais dos participantes aprendizes de PLA e dos participantes brasileiros, a fim de oferecer um panorama completo da variedade de estruturas utilizadas. Após as tabelas, serão discutidas algumas semelhanças encontradas na produção dos dois grupos de participantes.

Tabela 12: Marcadores de interação usados pelos participantes aprendizes de PLA

ATENUADORES	
Nº total de ocorrências	Marcador
13	Poder + verbo
5	Talvez
3	Provável
2	Geralmente, parece, provavelmente, possível
1	Possivelmente, em geral, em alguma medida, se espera, projeta, aparente, potencialmente, praticamente, possibilidade, em grande parte
INTENSIFICADORES	
Nº total de ocorrências	Marcador
6	Grande
4	Muito, mais + adjetivo (superlativo)
3	Tão, certamente, claramente, sempre, bastante
2	Claro, extremamente, enorme, altamente, sem dúvida, consideravelmente
1	De fato, é claro, obviamente, bem, amplamente, facilmente, diretamente, sumamente, totalmente, ampla, tanta, verdadeira, realmente, todos, nenhuma
MARCADORES DE ATITUDE	
Nº total de ocorrências	Marcador

10	Importante
4	Até, fundamental, grave
2	Desagradável, interessante, infelizmente
1	Poderoso, insubstituíveis, essencial, inesperadamente, preocupante, assustadora, precioso, inadequado, perigoso, profunda, negativamente, esperta, ótima, linda, imediato, adequadamente, irresponsáveis, terríveis, drástica, negativas, desenfreado, descontrolada, nefastos, significativo, harmoniosa, complicado, difícil, não faz sentido, mau, boa
AUTOMENÇÃO	
Nº total de ocorrências	Marcador
10	1ª pessoa do singular (sujeito oculto)
3	Pronome possessivo
2	1ª pessoa do singular (sujeito oculto)
2	Pronome “eu”
PRONOMES AO LEITOR	
Nº total de ocorrências	Marcador
63	1ª pessoa do plural (sujeito oculto)
34	Nosso/a/os/as
19	Pronome “nós”
14	Pronome “nos”
1	Pronome “você”
DIRETIVOS	
Nº total de ocorrências	Marcador
15	Imperativo
5	“temos que”
2	“é necessário/importante + verbo”
1	“o que mais deve nos interessar é”, “não se deve negar”
CONHECIMENTO COMPARTILHADO	
Nº total de ocorrências	Marcador
1	“não é novidade”, “nós sabemos que”, “sabe-se que”

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 13: Marcadores de interação usados pelos participantes brasileiros

ATENUADORES	
Nº total de ocorrências	Marcador
9	Poder + verbo
3	Quase
2	Parece, seria
1	Relativamente, talvez, cerca de, geralmente, suposta, de forma geral, praticamente
INTENSIFICADORES	
Nº total de ocorrências	Marcador
25	Muito
13	Grande
12	Principalmente
10	Principal
5	Sempre, extrema, extremamente

4	Inegável
3	Tão, claro, único, realmente, completamente, totalmente
2	Imprescindível, bem, visível, só, bastante, amplamente, somente, puramente
1	Apenas, simplesmente, óbvio, suma, nunca, com clareza, alto, infinitas, enorme, indubitável, evidente, inquestionável, largamente, certamente, abundante, exclusivamente, gigantesco, literalmente, nada, inevitável, massiva, vasta, tanta, imenso, indubitavelmente
MARCADORES DE ATITUDE	
Nº total de ocorrências	Marcador
20	Importante
8	Fundamental
7	Até (mesmo)
4	Essencial
3	Infelizmente
2	Certa, fortemente, basicamente, ótimas, truculenta, duvidosa, justa, difícil, benéfico
1	Compreensível, mera, simples, magnífico, notável, normal, interessante, simplório, profundo, significativamente, excelente, felizmente, profundamente, arbitrariamente, brutalmente, erroneamente, alarmante, absurdo, enferrujado, estranhamente, drástica, triste, necessário, pavoroso, séria, considerável, crucial, finalmente, perigoso, verdadeiramente, mister, preconceituosa, intolerável, primordial, curiosamente, revoltante, rigorosa, perfeitamente, avançada, famoso, belo, criminosa, desnecessária, perfeito, significativa, ultrapassada, polêmica, injusto, pior, grave.
AUTOMENÇÃO	
Nº total de ocorrências	Marcador
Não houve automenção nos textos.	
PRONOMES AO LEITOR	
Nº total de ocorrências	Marcador
86	1ª pessoa do plural (sujeito oculto)
34	Nosso/a/os/as
11	Pronome “nos”
5	Pronome “nós”
1	Pronome “conosco”
1	Pronome “seu”
DIRETIVOS	
Nº total de ocorrências	Marcador
3	Dever + verbo
1	“Precisamos entender”, “vamos voltar ao”, “a ser considerado”, “é importante ressaltar”, “é preciso lutar”
CONHECIMENTO COMPARTILHADO	
Nº total de ocorrências	Marcador
1	“Sabe-se que”, “é fato que”, “todo mundo sabe”
APARTES PESSOAIS	
1	“Se é que esses dois conceitos existem”, “que já aconteceu com muitos”, “(inclusive, o fomentou)”

Fonte: elaborado pelo autor

As tabelas mostram que, nas categorias de marcadores de interação mais utilizadas, as estruturas mais empregadas pelos aprendizes de PLA e pelos participantes brasileiros foram, quando não as mesmas, bastante semelhantes. Na categoria atenuadores, a construção “poder + verbo” foi a mais utilizada tanto pelos brasileiros quanto pelos estrangeiros. Na categoria intensificador, os aprendizes de PLA usaram, em primeiro lugar, o adjetivo “grande”, e, em segundo lugar, o advérbio “muito”; já com os brasileiros a situação se inverteu: em primeiro lugar, usaram “muito”, e, em segundo lugar “grande”. Apesar dessa inversão, as estruturas mais usadas foram as mesmas. Em relação aos marcadores de atitude, o resultado foi igual para os dois marcadores mais empregados: tanto os estrangeiros quanto os brasileiros usaram, em primeiro lugar, o adjetivo “importante”, e o adjetivo “fundamental” em segundo lugar. Uma diferença encontrada foi no uso da automenção: os brasileiros não utilizaram esse marcador, enquanto os aprendizes de PLA usaram a 1ª pessoa do singular com sujeito oculto mais frequentemente, como nos exemplos abaixo:

- “(...) **acho** que o aspecto positivo mais importante é (...)” (B1);
- “(...) muitos que não **posso** citar mais (...)” (J4).

Na categoria dos marcadores de engajamento, mais semelhanças: os pronomes ao leitor mais utilizados por ambos os grupos foram, em primeiro lugar, a 1ª pessoa do plural com sujeito oculto, e, em segundo lugar, os pronomes possessivos “nosso/a/os/as”. A categoria diretivos apresentou diferenças devidas ao uso muito alto de imperativos pelo participante J na produção 4. Com isso, essa estrutura ficou em primeiro lugar entre os estrangeiros, enquanto os brasileiros usaram mais a construção “dever + verbo”.

As semelhanças no uso das principais categorias de marcadores de posicionamento e engajamento possivelmente se devem ao fato de os estudantes aprendizes de PLA estarem em um contexto de imersão na língua portuguesa. Quanto mais tempo no Brasil, principalmente em ambiente acadêmico, mais exposição a textos em português, e isso provavelmente se refletiu na sua própria produção textual em PLA.

Essas semelhanças e diferenças nos resultados dos participantes estrangeiros e brasileiros também serão discutidas na próxima seção.

4.11 COMPARAÇÃO DO USO DE MARCADORES DE INTERAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS E APRENDIZES DE PLA

Esta seção busca comparar e discutir o uso de marcadores de posicionamento e engajamento na produção escrita acadêmica dos aprendizes de PLA e dos estudantes brasileiros participantes desta pesquisa. Para isso, serão apresentadas as médias de uso de cada marcador de cada grupo. A Tabela 14, a seguir, apresenta esses resultados:

Tabela 14: Comparação do uso de marcadores de interação (ocorrências a cada 100 palavras) – participantes brasileiros e aprendizes de PLA

	Brasileiros	Estrangeiros
Posicionamento (<i>stance</i>)		
Atenuadores (<i>hedges</i>)	0,13	0,55
Intensificadores (<i>boosters</i>)	0,65	0,59
Marcadores de atitude (<i>attitude markers</i>)	0,68	0,69
Automenção (<i>self mention</i>)	0,09	0,15
Total Posicionamento	1,58	1,98
Engajamento (<i>engagement</i>)		
Pronomes ao leitor (<i>reader pronouns</i>)	0,72	1,62
Diretivos (<i>directives</i>)	0,04	0,27
Perguntas (<i>questions</i>)	0,09	0,09
Conhecimento compartilhado (<i>shared...</i>)	0,01	0,03
Apartes pessoais (<i>personal asides</i>)	0,01	0
Total Engajamento	0,89	2,01
Total Interação	2,48	3,99

Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados acima permitem algumas leituras interessantes. Um primeiro olhar para o resultado total do uso de marcadores de interação mostra que os aprendizes de PLA apresentaram um resultado mais alto do que os participantes brasileiros (3,99 a 2,48). Além disso, o desempenho dos participantes estrangeiros mostrou um equilíbrio entre o uso de marcadores de posicionamento e de engajamento (1,98 e 2,01 respectivamente), enquanto os brasileiros usaram praticamente o dobro de marcadores de posicionamento.

Ainda no plano das diferenças, nota-se que o uso de marcadores de engajamento foi bem maior na produção textual dos participantes estrangeiros do que dos brasileiros (2,01 a 0,89), enquanto a diferença no uso de marcadores de posicionamento não foi tão grande (1,98 a 1,58). Os estrangeiros também utilizaram mais pronomes ao leitor (1,62 a 0,72), diretivos (0,27 a 0,04) e atenuadores (0,55 a 0,13). O uso da automenção foi baixo nos dois grupos, mas, ainda assim, mostrou uma diferença que pode ser indicativa de uma percepção diferente de

escrita acadêmica de cada grupo: os brasileiros tiveram um resultado de 0,09 ocorrências a cada 100 palavras, enquanto os aprendizes de PLA usaram a automenção 0,15 vezes a cada 100 palavras.

Dois aspectos apresentaram resultados mais próximos: o uso de marcadores de atitude foi praticamente o mesmo (0,68 e 0,69) e o uso de intensificadores mostrou uma diferença pequena (0,65 para os brasileiros e 0,59 para os estrangeiros). Outros marcadores que apresentaram resultados semelhantes, mas muito baixos, foram aqueles muito pouco usados nas produções dos dois grupos: apartes pessoais, conhecimento compartilhado e perguntas.

Antes de discutir essas diferenças e semelhanças, é importante ressaltar que as produções textuais dos brasileiros foram escritas por alunos de graduação, enquanto os aprendizes de PLA estavam em cursos de pós-graduação. Como apontado anteriormente neste trabalho, essa diferença ocorreu por restrições de acesso e disponibilidade de participantes brasileiros de pós-graduação. Acredita-se, no entanto, que, em vez de prejudicar a pesquisa, essa diferença de contextos possa ajudar a entender algumas diferenças, a partir da perspectiva de que os estrangeiros tinham mais experiência e maturidade acadêmica (fato que já sugere possibilidades de pesquisas futuras).

As diferenças nos resultados de uso de automenção e de pronomes ao leitor (em que a 1ª pessoa do plural dominou as ocorrências) podem se dever a essa diferença de maturidade e experiência de escrita acadêmica. Em conversas informais com a professora dos participantes brasileiros, ela relatou que muitos estudantes comentaram que não era apropriado usar a 1ª pessoa em um texto acadêmico. É bastante provável que essa fuga do uso da 1ª pessoa se deva ao contexto prévio dos participantes brasileiros: a preparação para entrar na universidade, especialmente no que se refere ao ensino de técnicas e modelos de redação dissertativo-argumentativa empregadas nos vestibulares e demais exames de admissão no ensino superior, em que há uma crença de que o texto deve apresentar um ponto de vista, mas a voz do autor deve ser suavizada. Dessa forma, os estudantes entram na universidade com esse pensamento de que não podem/devem usar a 1ª pessoa nos textos acadêmicos. Os participantes estrangeiros dessa pesquisa, por outro lado, possivelmente já mais acostumados com a escrita acadêmica, não se sentiram limitados por essa questão, apresentando um uso consideravelmente mais alto de pronomes ao leitor e ligeiramente mais alto de automenção. Esse uso mais alto de pronomes de 1ª pessoa pelos estrangeiros parece ir ao encontro do argumento de Hyland e Jiang (2017) de que a convenção, outrora intocável, de evitar o uso de pronomes de 1ª pessoa para criar uma postura impessoal no discurso acadêmico vem sendo menos respeitada. Outra hipótese que esse

resultado aponta é a de que, com o decorrer de sua experiência acadêmica, os estudantes brasileiros aumentem o uso de pronomes de 1ª pessoa em sua produção escrita.

Uma outra diferença que pode estar relacionada aos diferentes momentos de vida acadêmica dos participantes aparece no uso de atenuadores, em que os aprendizes de PLA tiveram um resultado bem superior aos estudantes brasileiros. Além de usarem menos atenuadores, os participantes brasileiros mostraram um resultado similar ao dos estrangeiros nos intensificadores e marcadores de atitude. Esse cenário demonstra, conseqüentemente, que a produção dos estudantes brasileiros foi muito mais categórica e enfática do que a dos estrangeiros. O uso de atenuadores, ao abrir um espaço para que os leitores possam questionar ou disputar as interpretações do autor (HYLAND, 2005a), também parece ser um sinal de maturidade acadêmica que os estudantes da graduação podem ainda não ter atingido. Essa diferença no uso dos atenuadores, inclusive, foi a principal responsável pela diferença no resultado de posicionamento dos dois grupos (1,58 para os brasileiros e 1,98 para os estrangeiros).

Os resultados acima serão, a seguir, confrontados com os resultados da pesquisa de Hyland (2005a), que originou o modelo de interação no discurso acadêmico proposto pelo autor e adotado como marco referencial da presente pesquisa. Acredita-se que um olhar para os resultados apresentados pelos participantes brasileiros e pelos aprendizes de PLA a partir de um outro ponto de referência, que possa servir como parâmetro de análise, permita outros entendimentos dos resultados encontrados nas produções dos participantes desta pesquisa. O fato de não haver pesquisas sobre marcadores de interação na escrita acadêmica em português (tanto como língua materna quanto como língua adicional) também justifica a comparação com a pesquisa de Hyland (2005a). Dessa forma, é possível situar os resultados encontrados nesta pesquisa com resultados de pesquisas anteriores.

Sendo assim, a Tabela 15 apresenta os resultados dos participantes brasileiros, estrangeiros e dos participantes da pesquisa de Hyland (2005a):

Tabela 15: Comparação do uso de marcadores de interação (ocorrências a cada 100 palavras) – brasileiros, aprendizes de PLA e participantes do estudo de Hyland (2005a)

	Brasileiros	Estrangeiros	Hyland (2005a)
Posicionamento (<i>stance</i>)			
Atenuadores (<i>hedges</i>)	0,13	0,55	1,45
Intensificadores (<i>boosters</i>)	0,65	0,59	0,58
Marcadores de atitude (<i>attitude markers</i>)	0,68	0,69	0,64
Automenção (<i>self mention</i>)	0,09	0,15	0,42
Total Posicionamento	1,58	1,98	3,09

Engajamento (<i>engagement</i>)			
Pronomes ao leitor (<i>reader pronouns</i>)	0,72	1,62	0,29
Diretivos (<i>directives</i>)	0,04	0,27	0,19
Perguntas (<i>questions</i>)	0,09	0,09	0,05
Conhecimento compartilhado (<i>shared...</i>)	0,01	0,03	0,05
Apartes pessoais (<i>personal asides</i>)	0,01	0	0,01
Total Engajamento	0,89	2,01	0,59
Total Interação	2,48	3,99	3,68

Fonte: elaborado pelo autor

A observação da Tabela 15 permite constatar que o resultado total de interação dos participantes aprendizes de PLA foi, apesar de superior, mais próximo dos resultados encontrados por Hyland (2005a) do que dos estudantes brasileiros. A pesquisa de Hyland (2005a) analisou artigos científicos de diferentes áreas publicados em periódicos de destaque, ou seja, textos escritos por pesquisadores com certa trajetória acadêmica e que passam por uma maturação maior até serem publicados. Essa semelhança nos resultados dos aprendizes de PLA e dos participantes da pesquisa de Hyland (2005a) parece sustentar a hipótese discutida anteriormente dos diferentes níveis de maturidade e experiência com escrita acadêmica dos participantes brasileiros e dos estrangeiros. Os participantes aprendizes de PLA estavam em cursos de pós-graduação, ou seja, espera-se que sua escrita esteja mais próxima daquela encontrada nas publicações científicas do que daquela de estudantes de graduação. Como Hyland (2005a) afirma, todo artigo publicado antecipa as respostas dos leitores e responde a um contexto discursivo maior que já está em andamento em cada disciplina. Portanto, o caráter interativo, através de estratégias de posicionamento e engajamento, é indicativo de uma escrita acadêmica inserida em sua comunidade discursiva, dialogando com seus leitores e com outros textos. Dessa forma, o resultado dos participantes estrangeiros desta pesquisa parece mostrar que eles se encontram em um momento de sua trajetória acadêmica em que seus textos já compartilham aspectos de textos mais maduros e editados publicados em periódicos científicos.

A relação do uso de atenuadores, intensificadores e marcadores de atitude nos três grupos mostra um panorama interessante, que vai ao encontro do que vem sendo discutido em termos de maturidade de escrita acadêmica. O uso de intensificadores e marcadores de atitude não apresentou uma diferença significativa nos três grupos. O uso de atenuadores, no entanto, mostrou diferenças expressivas. O resultado dos brasileiros foi de 0,13 ocorrências a cada 100 palavras; dos estrangeiros, 0,55; e dos participantes da pesquisa de Hyland (2005a), 1,45. A partir disso, pode-se caracterizar os textos dos brasileiros como mais categóricos, dos aprendizes de PLA como mais equilibrados, e dos textos da pesquisa de Hyland (2005a) como

mais modalizados, ou abertos discursivamente para que os leitores possam participar do diálogo proposto. Nesse sentido, o resultado dos aprendizes de PLA, que se encontra entre os outros dois grupos, sugere que eles se encontram em um caminho de amadurecimento de sua escrita, mais aberta às visões de seus leitores.

Apesar dessas semelhanças entre os aprendizes de PLA e os participantes de Hyland (2005a), há também algumas diferenças, especialmente em relação à distribuição de uso de marcadores de posicionamento e de engajamento. Os resultados dos estrangeiros mostram um equilíbrio entre o uso de marcadores de posicionamento e de engajamento; já os participantes de Hyland (2005a) mostram um uso muito maior de posicionamento do que de engajamento. Curiosamente, os participantes brasileiros, apesar de apresentarem um resultado consideravelmente menor no total de interação de seus textos, também mostraram um uso maior de posicionamento do que de engajamento, apesar de essa diferença não ser tão significativa quanto a dos resultados de Hyland (2005a).

Essa diferença na distribuição de uso de marcadores de posicionamento e de engajamento na produção dos aprendizes de PLA e dos participantes de Hyland (2005a) se deve, como apontado anteriormente, a um uso menor de atenuadores pelos estrangeiros e, também, a um uso bem mais alto de pronomes ao leitor: enquanto o resultado dos aprendizes de PLA mostrou 1,62 ocorrências a cada 100 palavras, o resultado dos participantes de Hyland (2005a) mostrou apenas 0,29 ocorrências a cada 100 palavras. Essa discrepância pode ser fruto do fato de os aprendizes de PLA terem escrito ensaios argumentativos, em que a persuasão e o esforço de convencimento do leitor talvez sejam mais explícitos do que em artigos científicos.

A partir da análise desenvolvida, portanto, é possível afirmar que o uso de marcadores de interação na escrita acadêmica de aprendizes de PLA, objeto principal de investigação deste trabalho, em alguns aspectos refletiu os resultados da pesquisa de Hyland (2005a), principalmente no que se refere ao resultado total de interação nos textos, e no uso de intensificadores e marcadores de interação. Em relação a outros marcadores, no entanto, os resultados não foram tão coincidentes, como nos pronomes ao leitor e atenuadores. Apesar disso, a diferença em relação aos atenuadores pode mostrar um estágio no amadurecimento da escrita dos participantes estrangeiros, e a diferença em relação ao uso de pronomes ao leitor pode ter sido causada pela diferença nos gêneros textuais analisados (ensaios nesta pesquisa e artigos científicos no estudo de Hyland (2005a)).

A comparação da produção dos aprendizes de PLA com os estudantes brasileiros, como discutido, mostrou os estrangeiros com um texto mais interativo do que os brasileiros, especialmente na questão de chamar os leitores para participar do discurso (engajamento). Além

disso, o uso maior de atenuadores mostra um texto mais consciente de seus leitores e suas possíveis objeções ou contestações aos argumentos apresentados, deixando, assim, um espaço para essas contestações através do uso de atenuadores.

A próxima seção irá retomar pontos discutidos até agora para responder as perguntas de pesquisa apresentadas no começo deste trabalho.

4.12 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

A análise apresentada até aqui partiu de uma discussão dos resultados de cada participante em relação ao uso de marcadores de interação na sua produção escrita acadêmica, e depois avançou para uma análise dos resultados e da trajetória do grupo nesse aspecto. Na sequência, foram apresentados os resultados relacionados ao desempenho gramático-lexical dos participantes (correção, complexidade lexical e complexidade gramatical), os marcadores de interação mais utilizados e uma comparação da produção dos participantes aprendizes de PLA com a produção de estudantes brasileiros. Nessa comparação, o estudo de Hyland (2005a) foi utilizado como uma referência de análise, visto que é o estudo que fundamentou o modelo de interação no discurso acadêmico adotado como base teórica para esta pesquisa.

A partir dessa análise, serão retomadas a seguir as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho. Para cada pergunta, serão feitas considerações com base no que foi apresentado e discutido nas seções anteriores.

a. Qual a variação no uso de marcadores de interação na produção escrita dos aprendizes de PLA no decorrer dos textos?

O resultado da análise do uso de marcadores de interação na escrita dos aprendizes de PLA mostrou que houve uma variação significativa na trajetória do grupo (ver Gráfico 1). Na produção 1 os participantes apresentaram resultados bastante distintos, que foram, gradativamente, se tornando mais similares na produção 4. Os participantes J e M mantiveram uma trajetória mais estável, enquanto as participantes B e S apresentaram uma variação maior, pois suas produções iniciais incluíram um número alto de marcadores de interação, que foi diminuindo com o decorrer do tempo.

A análise dessa variação possibilita uma compreensão do desempenho desses estudantes em relação ao uso de marcadores de interação a partir de dois aspectos: o tema das produções e o fato de a última produção apresentar resultados mais semelhantes. A relevância dos temas das produções no uso de marcadores de interação foi evidenciada pelo fato de as produções 1

(relacionamentos na pandemia) e 4 (racismo no Brasil e no mundo), ao sugerirem a discussão de assuntos mais próximos e provocadores, terem produzido textos mais posicionados e com mais engajamento. A produção 3 (influenciadores digitais), ao abordar um assunto mais distante dos participantes, gerou textos menos posicionados e com menos engajamento, reforçando a ideia de que temas mais familiares propiciam a escrita de textos mais interativos.

A aproximação dos resultados dos participantes na última produção também sugere uma tendência interessante, principalmente quando esses resultados são confrontados com aqueles encontrados em Hyland (2005a). Apesar das diferenças de contexto dos dois estudos, na ausência de estudos similares sobre a escrita acadêmica em português, aquele estudo serve como parâmetro para este trabalho. Como apresentado anteriormente, na última produção, três dos quatro participantes aprendizes de PLA tiveram resultados bastante próximos daqueles em Hyland (2005a), ou seja, sua trajetória de uso de marcadores de interação apresentou mudanças que foram convergindo para um resultado similar que coincide com os daquele estudo. Obviamente, esse cenário não permite afirmar categoricamente que esse desempenho dos participantes se manteria estável caso a pesquisa os acompanhasse por mais tempo, mas é razoável considerar que o resultado da última produção abre duas possibilidades de especulação: a primeira é se o grupo, caso fosse acompanhado por mais tempo, sustentaria um uso similar de marcadores de interação; e a segunda é, caso essa semelhança no uso desses marcadores se mantivesse, se continuaria similar aos resultados de Hyland (2005a).

b. Há um equilíbrio (ou qual a proporção) entre marcadores de posicionamento e engajamento no decorrer dos textos?

Os resultados evidenciam que houve um equilíbrio na distribuição de uso de marcadores de posicionamento e de engajamento dos participantes (1,98 e 2,01 ocorrências a cada 100 palavras, respectivamente). Dentro de cada categoria, os participantes também mostraram um desempenho semelhante, usando intensificadores e marcadores de atitude como as principais estratégias de posicionamento, seguidos de atenuadores e automenção; na categoria engajamento, os pronomes ao leitor foram os mais usados, seguidos dos diretivos. As perguntas, o conhecimento compartilhado e os apartes pessoais foram raramente empregados.

Tais resultados apresentam semelhanças e diferenças em relação aos resultados dos participantes de Hyland (2005a), que usaram muito mais estratégias de posicionamento do que de engajamento. No entanto, o uso de intensificadores e marcadores de atitude foi bastante similar, bem como o uso mais baixo de automenção, diretivos, perguntas, conhecimento compartilhado e apartes pessoais. Os marcadores que apresentaram as diferenças mais

significativas nessa comparação, como discutido na seção anterior, foram os atenuadores e os pronomes ao leitor, pois os participantes aprendizes de PLA usaram bem menos atenuadores e bem mais pronomes ao leitor do que os de Hyland (2005a).

c. Quais os marcadores de interação mais usados pelos participantes?

Os marcadores de interação mais usados foram os intensificadores, atenuadores, marcadores de atitude e pronomes ao leitor. Esses também foram os marcadores mais usados pelos participantes brasileiros e pelos participantes de Hyland (2005a), ou seja, aparentemente há uma estabilidade em relação aos principais marcadores de interação, independentemente de língua e/ou experiência acadêmica. Há, evidentemente, em relação aos números de cada marcador, diferenças, mas o status dos marcadores mais usados se mantém.

Em relação a essas principais categorias de marcadores de interação e as estruturas utilizadas pelos participantes para sua expressão nos textos, a análise mostrou que: a estrutura “poder + verbo” foi a mais usada com a função de atenuador; o adjetivo “grande” e o advérbio “muito” foram os intensificadores mais usados; os adjetivos “importante” e “fundamental” foram os marcadores de atitude mais frequentes; e a 1ª pessoa do plural com sujeito oculto foi a forma mais comum de pronome ao leitor.

A produção dos participantes brasileiros apresentou um quadro muito semelhante aos aprendizes de PLA, com os mesmos marcadores sendo os mais usados. Essa situação, a princípio, era esperada, pois, à medida que os estrangeiros passassem mais tempo no Brasil, em ambiente acadêmico, com uma exposição grande a textos em português, era provável que essa exposição refletisse na sua própria produção textual em português.

d. Há uma “evolução” em termos de correção e complexidade gramatical e lexical? Ou seja, os textos ficam mais “corretos” e complexos gramatical e lexicalmente?

À primeira vista, seria esperado que, com o passar de sua estadia no Brasil, imersos em contexto acadêmico, a produção textual dos participantes aprendizes de PLA se tornaria gramaticalmente mais de acordo com a norma-padrão do português brasileiro, bem como mais variada em termos lexicais e complexa gramaticalmente. No entanto, os resultados não confirmaram essa expectativa, pelo menos não de forma sistemática.

No aspecto correção (ver Gráfico 2), os participantes apresentaram duas trajetórias: as participantes B e S diminuíram a correção dos seus textos, enquanto os participantes M e J aumentaram seu desempenho nesse aspecto. O que é interessante observar, porém, é que na produção 4 (racismo no Brasil e no mundo) essas diferentes trajetórias se encontraram. Essa

situação levanta as seguintes perguntas: esse encontro foi apenas uma coincidência, em que as participantes B e S tiveram uma queda pontual e os participantes J e M se encontravam em sua trajetória de crescimento? Ou esse comportamento mais homogêneo do grupo se manteria caso a pesquisa os acompanhasse por mais tempo?

Essa semelhança no índice de correção se torna mais interessante quando confrontado com o fato de que, em relação ao uso de marcadores de interação também houve uma aproximação dos resultados na produção 4. Como esta pesquisa não acompanhou os participantes por mais tempo, não foi possível investigar essas questões, mas esses resultados não deixam de ser instigantes.

Os outros dois índices (complexidade lexical e complexidade gramatical) apresentaram resultados bem mais variados (ver Gráfico 3 e 4). No aspecto complexidade lexical, os participantes apresentaram trajetórias bastante distintas. Os participantes B e M diminuíram a complexidade lexical de seus textos (o participante M, inclusive, em uma queda linear a cada produção). Já a participante S apresentou um leve crescimento, enquanto o participante J apresentou um crescimento mais visível, principalmente após a produção 2.

Essa variação na complexidade lexical dos textos de cada participante não permitiu estabelecer relações entre essa variável e as outras investigadas neste estudo. O resultado de cada participante sugere que cada um apresentou uma trajetória de desenvolvimento nesse aspecto, e esse fenômeno, por si só, já ratifica uma visão de desenvolvimento linguístico como um processo não necessariamente linear. É possível que o desempenho dos participantes se mantenha apresentando esses altos e baixos, dentro de uma certa faixa de complexidade (como o Gráfico 3 mostra).

Na elaboração desta pesquisa não foram encontrados estudos sobre complexidade lexical na escrita em português, portanto não foi possível utilizar outra pesquisa como um parâmetro para discutir esse aspecto da produção textual dos aprendizes de PLA participantes deste trabalho. Dessa forma, além de apontar a possibilidade de estudos futuros, não se pode descartar a possibilidade de que o desempenho na questão complexidade lexical dos participantes, não obstante sua variação, possa estar conforme o desempenho na escrita acadêmica de falantes nativos de português.

Em relação à complexidade gramatical, os resultados foram similares à complexidade lexical no que se refere à variação apresentada pelos participantes. No entanto, nesse quesito é possível observar algumas leves estabilidades (ver Gráfico 4). Os resultados da produção 1 e produção 4 mostram valores semelhantes, com variação nas produções 2 e 3. Os participantes

J e M mostraram certa estabilidade no seu desempenho, enquanto as participantes B e S tiveram uma leve queda na complexidade gramatical de seus textos.

A produção 3 mostra um resultado interessante e que pode ser discutido em relação a outros índices investigados nesta pesquisa, que é o fato de apresentar um leve aumento nesse quesito e ter sido a produção dos participantes com o menor uso de marcadores de interação. Como discutido anteriormente, é possível que, ao abordar um tema não tão familiar, os participantes tenham escrito textos menos interativos e usado estruturas gramaticalmente mais complexas, talvez estendendo o assunto com subordinação para cumprir a tarefa proposta. Não é possível afirmar isso de forma definitiva, mas é uma questão (a complexidade gramatical na escrita em português, em contexto geral e/ou acadêmico) que pode gerar estudos futuros.

Ademais, assim como em relação à complexidade lexical, a ausência de outros estudos que sirvam de parâmetro para essa investigação deixa em aberto uma avaliação mais sólida da complexidade gramatical dos textos dos participantes desta pesquisa. Ou seja, é possível que seu desempenho nesse aspecto esteja conforme a produção acadêmica em português de forma geral, ou até da produção em outras línguas.

e. Como o uso de marcadores de interação na escrita dos aprendizes de PLA em contexto acadêmico se compara com o desempenho de estudantes brasileiros na universidade?

A comparação do uso de marcadores de interação dos participantes aprendizes de PLA e dos estudantes brasileiros mostrou algumas semelhanças e muitas diferenças. Dentre as semelhanças, pode-se apontar o uso parecido de intensificadores e de marcadores de atitude e o uso bastante baixo de perguntas, conhecimento compartilhado e apartes pessoais.

No entanto, apesar dessas semelhanças em alguns aspectos, são as diferenças que parecem levar a questões interessantes. Inicialmente, os dados mostram que os textos dos aprendizes de PLA foram consideravelmente mais interativos dos que os textos dos participantes brasileiros. Além disso, houve um equilíbrio entre o uso de marcadores de posicionamento e de engajamento na produção dos estrangeiros, enquanto os textos dos brasileiros apresentaram um uso bem maior de marcadores de posicionamento.

Dessa forma, os textos dos estrangeiros não foram tão categóricos e não se posicionaram de forma tão assertiva quanto os brasileiros. O uso maior de atenuadores pelos estrangeiros é um indicador disso, indicando uma escrita mais ciente das possíveis expectativas, objeções e questionamentos dos leitores. O fato de os estrangeiros usarem mais pronomes ao leitor também reforça essa ideia de um texto que traz o leitor para perto de si, em um diálogo mais abertamente manifesto.

É importante relembrar, mais uma vez, o fato de os aprendizes de PLA estarem em cursos de pós-graduação e os estudantes brasileiros em cursos de graduação, pois essa diferença pode ser central na explicação das diferenças apresentadas pelos dois grupos. Espera-se que, em nível de pós-graduação, os textos mostrem mais reconhecimento dos posicionamentos e expectativas de suas comunidades discursivas. Já na graduação os estudantes, por estarem no começo de suas trajetórias acadêmicas, não apresentam, necessariamente, esse nível de consciência em seus textos. Dessa forma, uma outra possibilidade de pesquisa que se apresenta a partir desses resultados é um estudo da interação nos textos de estudantes brasileiros de pós-graduação, para uma posterior comparação com a produção de aprendizes de PLA, no sentido de investigar como a produção dos estrangeiros se enquadra em relação a dos brasileiros.

As respostas das perguntas acima, apesar de deixarem, ainda, algumas questões em aberto, já oferecem bases para uma percepção inicial de como esse grupo de estudantes aprendizes de PLA em contexto de imersão trabalham os aspectos de interação em seus textos, a partir do modelo de interação no discurso acadêmico adotado como ferramenta de análise. A exploração inicial desse aspecto da escrita acadêmica em PLA parece ter alcançado alguns entendimentos que já permitem novas indagações. A próxima seção deste trabalho irá retomar esses entendimentos e questionamentos que o trabalho proporcionou, bem como tecer algumas reflexões sobre as limitações do estudo e possibilidades de pesquisas futuras a partir dos resultados aqui encontrados.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou investigar a escrita acadêmica em PLA através de uma perspectiva ainda não explorada: a interação como elemento central de análise, a partir da noção de Hyland (2005a; 2005b) de discurso acadêmico como um texto essencialmente dialógico, em que o uso de estratégias de posicionamento e de engajamento do leitor é empregado para situar os textos em determinadas comunidades discursivas, reconhecendo possíveis expectativas e objeções dos membros dessas comunidades em relação ao conteúdo dos textos e incluindo esses leitores como participantes do discurso. Dessa forma, este trabalho dialoga com dois campos de pesquisa consolidados dos estudos pragmáticos: o estudo de marcadores pragmáticos/discursivos e de posicionamento. Ao mesmo tempo em que inclui esses dois fenômenos em seu modelo e introduz a categoria de engajamento, a proposta de Hyland (2005a) sugere um olhar diverso e, possivelmente, mais amplo para o estudo da escrita acadêmica.

Ao adotar esse modelo, este trabalho se insere em (e contribui para) um processo, apontado por Taguchi (2017), de reconfiguração da noção de competência pragmática, em que os aspectos dinâmicos, dialógicos e interacionais da comunicação vêm ganhando cada vez mais relevância. Dessa forma, também reforça a importância de estudos dos aspectos pragmáticos envolvidos, nesse caso, na escrita acadêmica de aprendizes de uma língua adicional.

Essa abordagem da escrita acadêmica em PLA pelo viés da interação buscou contribuir, também, para a própria área de estudos sobre PLA, um campo que ainda apresenta um grande e rico espaço para crescimento em termos de pesquisa e produção científica. Quanto mais se souber sobre as especificidades da língua portuguesa como uma língua adicional, mais facilitado será o caminho para o aperfeiçoamento de abordagens e metodologias de ensino de PLA, especialmente em contexto acadêmico.

Um dos cenários em que a questão do ensino e aprendizagem de PLA é central é o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Como apontado na introdução deste trabalho, Morosini (2011) afirma que uma possível razão para o número ainda baixo de estudantes estrangeiros nas instituições de ensino superior brasileiras seja a questão da língua. Dessa forma, pensar nas especificidades do ensino e aprendizagem de PLA pode ser uma das formas de compreender esse fenômeno de modo a começar a mudar essa situação. É nesse ponto que o presente trabalho se insere e procura contribuir.

Como toda pesquisa, esta também apresentou limitações. A primeira delas foi o número de participantes: idealmente, seria vantajoso ter mais do que quatro participantes, mas, no momento da coleta de dados para o trabalho, esse era o número de estudantes estrangeiros

disponíveis para participação. Portanto, em nenhum momento do trabalho se buscou fazer generalizações a partir dos resultados obtidos. É importante ressaltar que os resultados e as análises e interpretações subsequentes se referem a esse grupo específico de quatro participantes, ou seja, não há a pretensão, aqui, de generalizar essas interpretações para o conjunto de aprendizes de PLA. Obviamente, este estudo representa o começo de uma investigação sobre a escrita acadêmica em PLA com foco nas estratégias de interação utilizadas pelos autores dos textos, e, apesar dessa limitação no número de participantes, produziu alguns resultados que apontam caminhos que podem gerar outras pesquisas e novos entendimentos sobre o assunto em questão. Desse modo, essa limitação não parece invalidar os resultados da pesquisa.

Uma outra limitação (que acabou possibilitando reflexões interessantes para o campo de investigação que esta pesquisa busca explorar) foi o fato de os estudantes brasileiros não estarem na pós-graduação, como os participantes aprendizes de PLA. Assim como no caso dos estudantes estrangeiros, a questão de acesso aos estudantes brasileiros foi decisiva: em virtude do tempo para a coleta dos textos e outras circunstâncias, o acesso aos estudantes de graduação era mais garantido do que aos de pós-graduação, por isso a escolha pelos primeiros.

Essa diferença entre os dois grupos de participantes, no final, se revelou mais uma fonte de análise e reflexão do que apenas uma limitação do trabalho. Os resultados apresentados pelos dois grupos, a partir também de suas diferenças de contexto, mostraram que os aprendizes de PLA, em contexto de pós-graduação, empregaram mais marcadores de interação do que os estudantes brasileiros. Além disso, o resultado geral do uso de marcadores de interação pelos estrangeiros ficou mais próximo dos resultados encontrados por Hyland (2005a) e que serviram de base para o modelo de interação no discurso acadêmico adotado neste trabalho. Essa descoberta proporcionou a discussão sobre o peso da experiência e maturidade acadêmica na escrita dos estudantes e como isso pode estar relacionado ao nível de interação empregado em seus textos. Portanto, essa contingência inicial em relação aos participantes acabou possibilitando reflexões e especulações que abrem caminho, também, para pesquisas futuras.

Em relação aos resultados da pesquisa, destacam-se alguns: como a trajetória de uso de marcadores de interação dos aprendizes de PLA parte de usos bastante distintos na produção 1 e acaba ficando mais similar na produção 4, com um resultado, inclusive, próximo ao encontrado por Hyland (2005a); como o tema da escrita pode estar relacionado ao uso de mais ou menos marcadores de interação nos textos, fato ilustrado pela produção 3, que pareceu ser mais distante do estudantes e gerou textos com menos uso de interação; e como o grupo não mostrou um aumento no índice de correção gramatical de seus textos, mas também partiu de

resultados distintos que foram se aproximando com o tempo. Em relação à complexidade lexical e gramatical, os participantes, como apresentado anteriormente, apresentaram trajetórias bastante distintas e variadas, portanto, não foi possível estabelecer relações mais consistentes nessas questões.

Esses resultados oferecem algumas respostas, mas também levantam algumas perguntas que podem servir de motivação para pesquisas futuras, entre elas: uma investigação do uso de marcadores de interação na escrita acadêmica de estudantes brasileiros no começo e no final da graduação, para verificar se há uma mudança ao longo do tempo; um estudo do uso de marcadores de interação na escrita de estudantes brasileiros de pós-graduação, visto que esta pesquisa não teve acesso a esse grupo de participantes; uma pesquisa sobre a complexidade lexical e gramatical na escrita de estudantes brasileiros de pós-graduação, para colocar em perspectiva resultados como os encontrados nesta pesquisa, ou seja, para investigar se os resultados dos aprendizes de PLA nesses dois aspectos se assemelham ou não à produção dos brasileiros. A partir disso, podem surgir, também, pesquisas mais específicas discutindo características particulares dos diferentes marcadores de interação empregados na escrita acadêmica, tanto de estudantes brasileiros quanto de aprendizes de PLA.

Essas perguntas não respondidas, com potencial para gerar novos trabalhos, refletem o fato de que a pesquisa realizada se propôs a explorar um campo novo (a interação na escrita acadêmica em PLA), em que não há trabalhos dessa natureza. Em virtude disso, não foi possível comparar resultados, ou utilizar outros estudos como parâmetro, além do trabalho de Hyland (2005A). Portanto, os resultados desses quatro participantes aprendizes de PLA ganham relevância no sentido de oferecerem o material inicial para investigações futuras complementares.

Esta pesquisa, além de apresentar o modelo de Hyland (2005a) como uma abordagem possível para o estudo da escrita acadêmica, possibilitou um olhar para a interação na escrita acadêmica de aprendizes de PLA, um fenômeno ainda não estudado e que pode contribuir, também, para a área de ensino de PLA. Desse modo, espera-se que este trabalho seja apenas o passo inicial em direção a investigações mais detalhadas e completas do fenômeno da interação na escrita acadêmica em PLA (e, também, de português como língua materna).

REFERÊNCIAS

- ADEL, Annelie. **Metadiscourse in L1 and L2 English**. Amsterdã: John Benjamins, 2006.
- ASHWELL, Tim. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? **Journal of Second Language Writing**, vol. 9, n. 3, p. 227-257, set. 2000.
- BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen; MAHAN-TAYLOR, Rebecca. Introduction to teaching pragmatics. **English Teaching Forum**, vol. 41, n. 3, p. 37-39, 2003.
- BARKAOUI, Khaled. Do ESL essay raters' evaluation criteria change with experience? A mixed-methods, cross-sectional study. **Tesol Quarterly**, vol. 44, n.1, p.31-57, 2010.
- BESNIER, Niko. Language and affect. **Annual review of anthropology**, vol. 19, p. 419-451, 1990.
- BITCHENER, John. Evidence in support of written corrective feedback. **Journal of Second Language Writing**, vol. 17, n. 2, p. 102-118, jun. 2008.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. **Foundations of pragmatics**. Berlim: De Gruyter, 2011.
- BYBEE, Joan; FLEISCHMAN, Suzanne. **Modality in grammar and discourse**. Amsterdã: John Benjamins, 1995.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical aspects of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, p. 1-47, 1980.
- CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. 2017. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 18 out. 2018.

CHAFE, Wallace. Evidentiality in English conversation and academic writing. In: CHAFE, Wallace; NICHOLS, Johanna (orgs.). **Evidentiality: the linguistic coding of epistemology**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986, p. 261-272.

CHAFE, Wallace; NICHOLS, Johanna (orgs.). **Evidentiality: the linguistic coding of epistemology**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986.

CHRISTIE, Christine. **Gender and language: towards a feminist pragmatics**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2000.

CRISMORE, Avon; MARKKANEN, Raija; STEFFENSEN, Margaret. Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. **Written communication**, vol. 10, n. 1, p. 39-71, jan. 1993.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ELDER, Catherine; IWASHITA, Noriko. Planning for test performance: Does it make a difference? In: ELLIS, Rod. **Planning and task performance in a second language**. Amsterdã: John Benjamins, 2005, p. 219-238.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ELLIS, Rod; BARKHUIZEN, Gary. **Analysing learner language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FITZMAURICE, Susan. Subjectivity, intersubjectivity and the historical construction of interlocutor stance: from stance markers to discourse markers. **Discourse studies**, vol. 6, p. 427-448, 2004.

FOSTER, Pauline; SKEHAN, Peter. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in second language acquisition**, vol. 18, n. 3, p. 299-323, 1996.

GRABE, William. **Towards defining expository prose within a theory of text construction**. Los Angeles, 1984. Tese de doutorado – University of Southern California, 1984.

GRAY, Bethany; BIBER, Douglas. Current conceptions of stance. In: HYLAND, Ken; SANCHO GUINDA, Carmen. **Stance and voice in written academic genres**. Londres: Palgrave Macmillan, 2012, p. 15-33.

HALENKO, Nicola; JONES, Christian. Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: is explicit instruction effective? **System**, vol. 39, n. 2, p. 240-250, jun. 2011.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

HOUSEN, Alex; KUIKEN, Folkert; VEDDER, Ineke. Complexity, accuracy and fluency: definitions, measurement and research. In: HOUSEN, Alex; KUIKEN, Folkert; VEDDER, Ineke. **Dimensions of L2 performance and proficiency**: Complexity, accuracy and fluency in SLA. Amsterdã: John Benjamins, 2012, p. 1-20.

HUANG, Yan. **The Oxford dictionary of pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

HYLAND, Ken. Bringing in the reader: addressee features in academic articles. **Written communication**, vol. 18, n. 4, p. 549-574, out. 2001.

HYLAND, Ken. Directives: argument and engagement in academic writing. **Applied linguistics**, vol. 23, n. 2, p. 215-239, 2002a.

HYLAND, Ken. What do they mean? Questions in academic writing. **Text**, vol. 22, n. 4, p. 529-557, 2002b.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse studies**, vol. 7(2), p. 173-192, 2005a.

HYLAND, Ken. **Metadiscourse**: exploring interaction in writing. Londres: Continuum, 2005b.

HYLAND, Ken. Metadiscourse: what is it and where is it going? **Journal of pragmatics**, v. 113, p. 16-29, mai. 2017.

HYLAND, Ken; JIANG, Feng. Is academic writing becoming more informal? **English for specific purposes**, vol. 45, p. 40-51, 2017.

HYLAND, Ken; JIANG, Feng. "In this paper we suggest": Changing patterns of disciplinary metadiscourse. **English for specific purposes**, vol. 51, p. 18-30, 2018.

HYLAND, Ken; TSE, Polly. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. **Applied linguistics**, v. 25, n. 2, p. 156-177, jun. 2004.

HYMES, On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.). **Sociolinguistics**: selected readings. Londres: Penguin, 1972, p. 269-293.

KASPER, Gabriele; ROEVER, Carsten. Pragmatics in second language learning. In: HINKEL, Eli. (org.), **Handbook of research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 317-334.

LABOV, William. Intensity. In: SCHIFFRIN, Deborah. **Meaning, form and use in context: linguistic applications**. Washington: Georgetown University Press, 1984, p. 43-70.

LAMBERT, Craig; KORMOS, Judit. Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: toward more developmentally based measures of second language acquisition. **Applied linguistics**, vol. 35, n. 5, p. 607-614, 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 590–619, dez. 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4, p. 579–589, nov. 2009.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008

LEECH, Geoffrey N. **Principles of pragmatics**. Londres: Longman, 1983.

LI, Qingping. Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. **Tesol Quarterly**, vol. 46, n. 1, p. 30-55, 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O Sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 201.

LYONS, John. Subjecthood and subjectivity. In: YAGUELLO, Marina. **Subjecthood and subjectivity: Proceedings of the colloquium "The status of the subject in linguistic theory"**. Paris: Ophrys, 1993, p. 9-17.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

MAURANEN, Anna. **Cultural differences in academic rhetoric**: a textlinguistic study. Frankfurt: Peter Lang, 1993.

MICHEL, Marije; KUIKEN, Folkert; VEDDER, Ineke. The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, vol. 45, n. 3, p. 241-259, jan. 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

NGUYEN, Thuy-Minh. Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticism by EFL learners. **Language awareness**, vol. 22, n. 1, p. 1-19, 2013.

NORRIS, John; ORTEGA, Lourdes. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity. **Applied linguistics**, vol. 30, n. 4, p. 555-578, 2009.

OCDE. **Education at a Glance**. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. Language has a heart. **Text**, vol. 9, n. 1, p. 7-25, 1989.

PALMER, Frank R. **Mood and modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PAYNE, Thomas. **Describing morphosyntax**: a guide for field linguists. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

POLIO, Charlene. Second language writing development: a research agenda. **Language Teaching**, vol. 50, n. 2, p. 261-275, 2017.

POLIO, Charlene; SHEA, Mark. An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. **Journal of second language writing**, vol. 26, p. 10-27, 2014.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney; LEECH, Geoffrey; SVARTVIK, Jan. **A comprehensive grammar of the English language**. Londres: Longman, 1985.

RUHLEMANN, Christoph; AIJMER, Karin. Corpus pragmatics: laying the foundations. In: AIJMER, Karin; RUHLEMANN, Christoph. **Corpus pragmatics**: a handbook. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209–31, 1972.

SKEHAN, Peter. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, Peter. Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. **Applied linguistics**, vol. 30, n. 4, p. 510-532, 2009.

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. Strategic and online planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. In: ELLIS, Rod. **Planning and task performance in a second language**. Amsterdã: John Benjamins, 2005, p. 193–216.

STORCH, Neomy. The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. **Journal of Second Language Writing**, vol. 18, n. 2, p. 103-118, jun. 2009.

TAGUCHI, Naoko. Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. In: TROSBORG, Anna (org.). **Handbook of pragmatics vol.7: Pragmatics across languages and cultures**. Berlim: De Gruyter, 2010, p. 333-361.

TAGUCHI, Naoko. Interlanguage pragmatics. In: BARRON, A.; GRUNDY, P.; YUEGUI, G. (orgs.). **The Routledge Handbook of Pragmatics**. New York: Routledge, 2017, p. 153-167.

TAGUCHI, Naoko. Description and explanation of pragmatic development: quantitative, qualitative, and mixed methods research. **System**, vol. 75, p. 23-32, 2018.

TAGUCHI, Naoko; ROEVER, Carsten. **Second Language Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2017.

THOMAS, Jenny. Cross-Cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, vol. 4, n. 2, p. 91–112, 1983.

THOMAS, Sarah; HAWES, Thomas. Reporting verbs in medical journal articles. **English for specific purposes**, vol. 13, n. 2, p. 129-148, 1994.

UNESCO. Instituto de estatística. **Crescimento de longo prazo dos estudantes internacionais de terceiro nível 1975-2013**. 2015. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/1-4_growth_international_students.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

VANDE KOPPLE, William. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College composition and communication**, v. 36, n. 1, p. 82-93, fev. 1985.

VERSCHUEREN, Jef. The pragmatic perspective. In: VERSCHUEREN, Jef; OSTMAN, Jan-Ola. **Key notions for pragmatics**. Amsterdã: John Benjamins, 2009.

WHITE, Peter R. Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. **Text**, vol. 23, n. 2, p. 259-284, 2003.

WOLFE-QUINTERO, Kate; INAGAKI, Shunji; KIM, Hae-Young. **Second language development in writing**: measures of fluency, accuracy and complexity. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 1998.

XIAO, Feng. Proficiency effect on L2 pragmatic competence. **Studies in second language learning and teaching**, vol. 5, n. 4, p. 557-581, 2015.

YOON, Hyung-Jo; POLIO, Charlene. The linguistic development of students of English as a second language in two written genres. **Tesol Quarterly**, vol. 51, n. 2. P. 275-301, 2017.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estrangeiros)

Prezado(a) participante:

Como aluno(a) que frequenta disciplinas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Uso e Processamento de Língua Adicional”. O objetivo deste estudo é investigar os padrões de linguagem acadêmica no português brasileiro (PB), através do estudo de produções escritas, realizadas por falantes nativos e não-nativos do PB. No presente recorte do estudo, objetiva-se verificar as necessidades linguísticas do aluno em ambientes acadêmicos para fins de desenvolver e aprimorar materiais de avaliação de proficiência de português como língua acadêmica adicional.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: (i) coleta de produções acadêmicas regulares, como artigos e tarefas escritas, exigidas em sala de aula que fazem parte dos requisitos regulares de seu curso na PUCRS, seja em disciplinas específicas ou na conclusão do curso; (ii) edição dos dados escritos para submissão às metodologias de análise contempladas; (iii) submissão dos dados escritos às metodologias de análise; (iv) discussão técnica acerca da pertinência das metodologias empregadas a partir dos resultados obtidos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Levando em consideração que em todas as pesquisas que envolvem seres humanos existem riscos, neste caso os riscos possíveis são de ordem psicológica, como por exemplo, um possível incômodo ou cansaço sentido pelo participante em realizar os testes. Contudo, todas as providências serão tomadas para que qualquer tipo de desconforto seja evitado.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esta pesquisa tem como professora responsável a Dra. Cristina Becker Lopes Perna, professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, local onde se dará a coleta de dados. Seu endereço é Avenida Ipiranga, 6681, telefone: (51) 3320- 3676 (ramal 8287).

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste termo de consentimento será

arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Linguística (CELING) na Faculdade de Letras da PUCRS.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

- Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Ipiranga, 6690 – P.40 – Sala 505 CEP: 90610-900 - Porto Alegre – RS Fone: 55 51 3320.3345

Horário de Funcionamento: das 8h às 12h e das 13h30min às 17h Site: www.pucrs.br/propesq

E-mail: cep@pucrs.br

- Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna (051) 9808-2038 ou (051) 3320-3676 ramal 8287

APÊNDICE B - Questionário sobre histórico de aprendizagem e uso de português

QUESTIONÁRIO SOBRE APRENDIZADO E USO DE PORTUGUÊS

Nome:
 Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não informar
 Idade:
 País e cidade de origem:
 Data de chegada ao Brasil:
 Nível de escolaridade:
 Curso de graduação na instituição de origem:
 Curso de pós-graduação na instituição de origem:
 Disciplinas que você está cursando na PUCRS neste semestre:

Onde você aprendeu português? Marque um X em quantas opções quanto forem necessárias.

() Casa
 () Escola
 () Curso de línguas
 () Sozinho
 () Outro (especifique):

Destaque em amarelo as atividades que você realiza em língua portuguesa, considerando a frequência com que elas aconteciam ANTES de chegar ao Brasil e DEPOIS de chegar ao Brasil.

0 = nunca 3 = algumas vezes por mês
 1 = algumas vezes por ano 4 = uma vez por semana 6 = diariamente
 2 = uma vez por mês 5 = mais de uma vez por semana

	ANTES de chegar ao Brasil							DEPOIS de chegar ao Brasil						
Fala com amigos	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Fala na universidade	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Lê na universidade	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Escreve na universidade	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Lê em redes sociais	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Escreve em redes sociais	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Lê textos variados	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Escreve textos variados	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Usa videogames/jogos	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Usa aplicativos	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Assiste a televisão, séries e filmes	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Ouve música	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

Como você descreve o seu nível de proficiência em língua portuguesa? Destaque em amarelo o número correspondente ao seu nível.

1 = muito baixo 2 = baixo 3 = razoável 4 = alto 5 = muito alto

Leitura	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5
Fala	1	2	3	4	5

Que tipo de texto você costumava escrever, na sua língua materna, para as aulas na sua universidade de origem? Destaque em amarelo as opções que você escolher.

Resumo

Resenha

Fichamento

Ensaio

Artigo

Respostas de questões de prova

Relatório

Dissertação/tese

Outros:

Caso queira detalhar sua produção escrita, utilize este espaço:

E na PUCRS, qual foi a sua produção escrita, em português, até agora?

Você é familiarizado com a escrita de ensaios/textos argumentativos? Em caso afirmativo, quais são as características, em termos de estrutura e linguagem, desse gênero?

APÊNDICE C – Propostas de escrita de ensaios argumentativos

PROPOSTA 1

Relacionamentos na pandemia

Apesar da distância física que o confinamento entre quatro paredes impõe, as pessoas continuam próximas daqueles que estimam e amam, mas com os quais não dividem o mesmo teto. O prodígio decorre das extraordinárias conquistas da era digital. Desde o início das restrições de circulação, ferramentas de videoconferência saltaram para as primeiras colocações nas lojas de aplicativos, tornando viáveis encontros com parentes a happy hour entre amigos, momentos antes só experimentados presencialmente.

Para além do universo virtual, no mundo real o relacionamento entre pais, filhos e eventualmente outros parentes que vivem juntos tem também passado por transformações. Com a escola e o escritório transportado para o território doméstico, o cotidiano de muitas famílias virou de cabeça para baixo.

(Fonte: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/as-mudancas-nas-relacoes-humanas-por-causa-da-pandemia-de-coronavirus/>-
Texto adaptado).

PROPOSTA: Com base nas informações do texto, o seu conhecimento e pesquisas sobre o assunto, elabore um ensaio curto (em torno de 1000 palavras) que apresente considerações a respeito da seguinte questão:

Como essa nova configuração pode afetar os relacionamentos quando a normalidade voltar? Quais são as consequências, tanto positivas quanto negativas, desse processo?

PROPOSTA 2

TEXTO 1

Com o novo coronavírus devastando o mundo todo, nossos maiores pontos fracos ficam em evidência, desde sistemas de saúde até a desigualdade social extrema. A relação do vírus com um problema generalizado e negligenciado, no entanto, é mais complexa: a poluição atmosférica intensificou a pandemia, mas a pandemia — temporariamente — limpou os céus. (...) Mas, mesmo que a poluição inalada no passado ainda cause danos hoje, a experiência temporária de um ar mais limpo, provocada pelas paralisações generalizadas, pode mostrar o tipo de mundo que queremos viver após a pandemia.

(...) Embora uma interrupção quase completa na vida normal e na atividade econômica não seja a melhor forma de reduzir a poluição, a breve pausa pode, na visão de Simon Birkett, fundador e diretor da Clean Air em Londres, uma organização de defesa de direitos, transformar esse momento sombrio em “um catalisador ou ponto de inflexão que poderia nos levar a dizer ‘O ar limpo é algo realmente especial.’”

(...) Os declínios certamente serão temporários. Para que o ar fique mais saudável em longo prazo, segundo Lauri Myllyvirta, analista do Centro de Pesquisa de Energia e Ar Limpo de Helsinque, é preciso passar a utilizar energia limpa e meios de transporte ecologicamente corretos, e “não ordenar que as pessoas fiquem em casa a um custo econômico drástico”. Mas o céu mais limpo em tempos de pandemia mostra como podemos reduzir a poluição rapidamente com a diminuição da queima de combustíveis fósseis.

(...) Não há dúvidas de que o ar limpo resultante da pandemia não durará muito tempo, sendo que as emissões certamente retornarão, ou ultrapassarão, os níveis normais assim que as fábricas retomarem suas atividades e as pessoas voltarem a dirigir seus carros. Isso também representa uma ameaça para outros lugares. Quando a pandemia finalmente for controlada, as indústrias poluidoras podem tentar compensar o tempo perdido com uma produção ainda maior, disse François Gemenne, cientista político e pesquisador ambiental da Universidade de Liège, na Bélgica. Se o vírus deixa as pessoas com medo do transporte público, o carro poderá ser usado ainda mais.

(...) Em meio a uma emergência de saúde, esse é exatamente o tipo de decisão errada, disse Susan Anenberg, professora associada de saúde ambiental da Universidade George Washington. Por outro lado, ela argumentou: “esse é o momento de considerarmos se o *status quo* que tínhamos antes desse desastre é o mesmo que queremos daqui para frente. Não precisamos tolerar esse nível de poluição atmosférica.”

Fonte: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2020/04/poluicao-pandemia-coronavirus-india-eua-isolamento-social-morte-qualidade-ar> (adaptado)

TEXTO 2

Imagens de lugares com menos poluição têm circulado no mundo, dando uma certa esperança de que a pandemia global do coronavírus esteja, ao menos, nos dando essa notícia boa.

Mas cientistas alertam que pode não ser bem assim.

Apesar da menor circulação de pessoas, do arrefecimento da economia e da consequente diminuição das emissões de gases do efeito estufa, há pontos que afetam negativamente sobre o clima nessa situação toda.

Primeiro, porque experiências passadas mostraram que essas diminuições pontuais não levaram a mudanças a longo prazo.

Em segundo lugar, porque já estamos produzindo mais lixo, principalmente hospitalar. Em Wuhan, primeiro epicentro da crise na China, por exemplo, a quantidade de lixo cresceu quatro vezes.

Terceiro: o consumo de energia nas cidades aumentou muito, porque usamos mais gás e eletricidade ficando em casa.

O quarto ponto é algo que parece contraditório: as partículas de poluição têm seus benefícios porque têm um efeito de escudo contra os raios do sol. Removê-las pode fazer com que o planeta esquente mais rapidamente.

E, por fim, com o coronavírus, a questão toda do aquecimento global ficou em segundo plano.

Não sabemos o que vai acontecer, mas pode ser que essa crise nos force a rever a maneira como vivemos, talvez com menos danos ao meio ambiente.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52182154> (texto integral)

PROPOSTA: Com base na leitura dos dois textos, o seu conhecimento e pesquisas sobre o assunto, elabore um ensaio curto (em torno de 1000 palavras) que apresente considerações a respeito da seguinte questão:

É possível que esse momento de pandemia afete a maneira com que a sociedade trata a questão ambiental, tanto de forma positiva quanto negativa? O que pode mudar e o que pode se manter?

PROPOSTA 3**TEXTO 1****A responsabilidade dos influencers digitais na sociedade**

Que o mundo do marketing vive uma nova era, não é novidade. Foi-se o tempo em que as propagandas eram apenas páginas na revista ou 30 segundos na TV. Hoje, basta acompanhar online uma blogueira – ou influencers, como são denominadas essas pessoas – para saber as novidades do mercado.

É a maneira subconsciente que o mercado encontrou de moldar os pensamentos, comportamentos e atitudes das pessoas sem que elas tenham consciência disso. Só em 2017, o Instagram contabilizou 12,9 milhões de posts de influenciadores patrocinados pelas marcas. Em 2018, havia a expectativa de que esse número dobrasse, criando um mercado estimado em cerca de US\$ 1,7 bilhão. Ser um(a) influenciador(a) passou a ser o sonho de muita gente. Vida glamourosa na qual se ganha desde produtos de beleza, roupas, sapatos e acessórios até viagens e experiências, tudo isso além do ganho financeiro e da fama.

Mas qual é o peso desses influenciadores na sociedade em geral? Qual o tamanho da responsabilidade que eles carregam? Eles estão alinhados com as premissas do ser em detrimento do ter, relativas à nova era? Qual será o impacto na vida das pessoas?

Quando percorremos as atualizações do nosso feed, automaticamente vamos sendo influenciados por tudo o que lá é visto: desde fotos de amigos próximos, a famosos e tudo o que há de novidade em moda, bem-estar, estilo de vida e demais tendências. Ser um influenciador significa ter um efeito direto nas decisões de compra, estilo de vida e nas opiniões dos outros.

Em geral, os influenciadores passam a impressão de uma vida perfeita, de glamour, fama e realização, onde se tem acesso a todos os mais novos e exclusivos produtos do mercado. Valoriza-se uma ilusão na qual o ter significa mais que o ser. No “ter” são valorizadas justamente essas ideologias rasas que incluem dinheiro, fama, status social, bens materiais.

Fonte: <https://www.metropoles.com/bela-jornada/aresponsabilidade-das-influencers-digitais-na-sociedade>
(Adaptado)

TEXTO 2**Maioria dos jovens brasileiros já usou influenciadores como fonte para conhecer marcas**

Pesquisa da Youpix mostrou que apenas 10% das pessoas com 18 a 34 anos não foram impactadas por influenciadores nas redes sociais

O marketing de influência se consolidou como uma das estratégias mais eficientes para impactar os millennials e a geração Z. Com o advento de gerações que nasceram acostumadas ao digital, a relação dos consumidores com as empresas sofreu – e ainda vai sofrer – muitas alterações. Hoje, os influenciadores digitais são os pivôs dessas mudanças. Um estudo feito pela Youpix, especialista no mercado de criadores de conteúdo, mostrou que a maioria dos jovens brasileiros já teve contato com alguma marca por meio de influenciadores. Segundo a pesquisa, 64% dos jovens de 18 a 34 anos já usaram influenciadores digitais como uma fonte para conhecer uma marca ou produto. Ainda de acordo com a pesquisa, 48% dos jovens já fecharam uma compra levando em consideração as dicas e

impressões compartilhadas pelos criadores de conteúdo. Apenas 10% disseram que nunca foram influenciados pelas pessoas que falam sobre uma empresa ou algum produto específico.

Fonte: <https://www.consumidormoderno.com.br/2018/10/08/jovens-ja-foram-influenciados-por-criadores-de-conteudo/> (Adaptado)

PROPOSTA: Com base na leitura dos dois textos, o seu conhecimento e pesquisas sobre o assunto, elabore um ensaio curto (em torno de 1000 palavras) que apresente considerações a respeito das seguintes questões:

Quais os impactos (positivos e negativos) dos influenciadores digitais na vida dos jovens? É possível uma concepção de influenciador digital que vá além da venda de produtos?

PROPOSTA 4

TEXTO 1

A morte de George Floyd pode ajudar a mudar o mundo?

O afrodescendente Eric Garner foi estrangulado pelo policial branco Daniel Pantaleo em 2014 em Nova York. Protestos se seguiram, mas sem mudanças estruturais de uma sociedade que seguiu sendo racista. O assassinato de George Floyd em Minneapolis tocou o mundo. A imagem do policial sufocando-o chegou a todas as telas e telinhas. Desta vez, as consequências podem ser mais profundas e (re)estruturadoras. Sociedades como a americana e a brasileira estão se levantando para dizer basta às agressões da polícia. Que não aceitam o risco de um negro ser morto pela polícia ser duas vezes maior que o de um branco (2,9 vezes nos EUA e 2,3 no Brasil). Que não aceitam que 5 mil brasileiros negros tenham sido mortos pela polícia em 2018, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Padrão que se repete em outros países.

Os atuais protestos, diferentemente dos anteriores, são mais amplos. Coalizões multirraciais e multigeracionais, como a Black Lives Matter, espalham-se pelo mundo. Gente de todas as raças protestando nas ruas pacificamente. Inglaterra, França, Austrália, Indonésia, México, África do Sul. Nos EUA, em 1.280 lugares. Aqui no Brasil, no Recife, contra o abandono do menino Miguel, de apenas 5 anos, num elevador das Torres Gêmeas. Ou em São Paulo, na Av. Paulista. Ou no Rio, contra a execução do adolescente João Vítor. Em toda parte, o grito contra o racismo é também o clamor por reformas sociais.

Pelo menos nos EUA, as manifestações estão produzindo mudanças estruturais. O Partido Democrata propôs legislação para simplificar a responsabilização criminal dos policiais infratores e para reduzir a blindagem contra ações de indenizações civis. E para criar um cadastro nacional de queixas contra desvios de conduta de policiais. Em Minneapolis, onde Floyd foi morto, o departamento de polícia foi desmontado para reconstrução em novas bases, sob novos protocolos. Seguindo exemplo do que já ocorrera em Camden, em Nova Jersey. No Estado de Nova York está sendo criada uma unidade de investigação de crimes policiais. Lá os policiais serão obrigados a usar câmeras em suas ações. Em Washington-DC, o departamento de polícia foi proibido de contratar policiais com histórico de má-conduta. Medidas similares estão sendo implantadas em muitos outros condados país afora. Os métodos de asfixia na imobilização de suspeitos estão sendo proibidos.

Outra diferença dos atuais protestos: o movimento está produzindo consequências políticas que podem inviabilizar a reeleição de Trump. Ele que imaginou poder faturar politicamente como fizera Nixon em 1968. Como candidato da ‘ordem e da lei’. E que, para isso, provocou os manifestantes. Ameaçou usar as Forças Armadas e foi desautorizado pelos comandantes. Desnudada sua tentativa de manipulação, muitos eleitores brancos afastaram-se de quem não se ouviu qualquer palavra condenando a violência policial de supremacistas brancos. O ativismo desses movimentos aumenta o comparecimento às eleições. Muitos eleitores, geralmente negros e latinos, que não exerciam o direito de voto, agora estão garantindo que o farão.

(...) Como disse a filha de George Floyd, o seu assassinato pode ajudar a mudar o mundo.

Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/opiniao/2020/06/a-morte-de-george-floyd-pode-ajudar-a-mudar-o-mundo.html> (adaptado)

TEXTO 2

“Brasil precisou de uma morte fora para reagir ao seu próprio racismo”

A morte brutal do segurança George Floyd, asfixiado durante abordagem policial em Minneapolis, nos Estados Unidos, provocou forte reação no Brasil com protestos que lembraram aos brasileiros que é preciso mais do que não ser racista, ser antirracista. Os atos, dentro e fora das redes sociais, “importaram” e traduziram o lema “Black Lives Matter”, fazendo com que os cidadãos voltassem sua atenção às vidas negras de seu próprio país, como João Pedro, morto em operação policial no Rio de Janeiro, e Miguel, que caiu do prédio em Recife.

A mobilização foi tão forte que, mesmo em meio a uma pandemia, levou milhares de pessoas às ruas pedindo justiça às vítimas do racismo. O efeito dos protestos, especialmente por terem ocorrido em um momento de isolamento social, também pôde ser notado no engajamento gigantesco que se formou em torno de campanhas na internet. Um único abaixo-assinado sobre o caso Floyd reuniu mais de 17 milhões de apoiadores em diversos países, tornando-se o maior da história mundial da plataforma de petições online Change.org.

O coordenador do Fórum Permanente das Religiões de Matrizes Africanas de Brasília e Entorno (Foafro-DF) e do Projeto Oníbodê, Luiz Alves, que é uma liderança do movimento negro e afro-religioso, comenta que foi preciso uma ação externa para que os brasileiros se “espelhassem” e entendessem a gravidade do racismo no Brasil. Alves lembra Cláudia Ferreira, arrastada por uma viatura policial em 2014, e a menina Ágatha Félix, baleada no Rio de Janeiro, no ano passado, “que perdem a vida pelo simples fato de serem negras”.

(...) O coordenador do Foafro-DF e articulador do grupo Defensores do Axé, formado por lideranças que apoiam e atuam contra a intolerância racial, religiosa e social, além da homofobia, acredita que a luta antirracista passa por um processo educacional. Ele ressalta que, mesmo com toda a movimentação ocasionada pelo caso George Floyd, há muitos no Brasil que ainda não se “levantaram” para dizer “não” ao racismo institucional e estrutural.

“Infelizmente, nós, no Brasil, fomos acostumados a não lutar contra as questões raciais, até porque nós somos um país de base escravocrata. Então, muitos trazem dentro de si ou o racismo ou o sentimento do racista e opressor, ou trazem dentro de si o sentimento daquele escravizado que não pode ir contra o seu opressor”, explica o fotojornalista.

Alves afirma, ainda, que o racismo “deu certo” no Brasil, ou seja, se estruturou em práticas institucionalizadas na sociedade, porque fez com que, aqui, as pessoas negras não se entendessem

como vítimas desse crime. “Muitas vezes a pessoa sofre esse crime, mas elas relevam. A normatização do racismo fez com que as pessoas não se voltassem contra ele”, diz, denunciando quem fala que não é racista, mas muda de calçada quando vê um negro vindo em sua direção ou persegue um negro numa loja para ver se ele não vai roubar alguma coisa.

“Para a polícia ainda vale a máxima de que todo negro é suspeito, até que provem o contrário, mesmo que este policial seja um negro pensando que a farda o embranquece. Então, o racismo no país é também institucional”, completa o coordenador do Foafro-DF.

(...)O abaixo-assinado por justiça a Floyd foi criado por uma americana de 15 anos que, depois de engajar milhões de pessoas, se disse emocionada por saber que pôde “fazer a diferença de alguma forma”. A adolescente Kellen S. ainda relatou esperar que a sua experiência ajude mais pessoas a obter justiça e que, embora a campanha não seja a única responsável pelos resultados, os milhões que se juntaram a ela não podem ser silenciados.

Depois de ter mobilizado uma multidão em torno do manifesto por justiça a Floyd, Kellen inspirou, ainda, a reação de uma brasileira que decidiu lançar uma petição em atenção ao caso de Miguel Otávio Santana da Silva. O menino, de 5 anos, morreu após ser deixado aos cuidados da patroa de sua mãe e cair do 9º andar do prédio onde ela mora em Recife (PE).

“Como aconteceu com a petição do caso de Floyd, de João Pedro e tantos outros que vêm sendo discutidos, o que aconteceu com Miguel não poderia passar despercebido e logo ser esquecido”, comenta Dani Brito, de 22 anos. “Daí surgiu a vontade de criar e compartilhar esse desejo de que o caso ganhasse a visibilidade necessária”, completa a jovem, que é branca, explicando sobre o que a motivou a criar a petição e se juntar à pauta antirracista.

Em poucos dias, por meio do abaixo-assinado online, Dani engajou mais de 2,5 milhões de pessoas, fazendo com que a causa #JustiçaPorMiguel ganhasse forte destaque nas redes sociais, mostrando que vidas negras brasileiras também importam.

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/change-org/brasil-precisou-de-uma-morte-fora-para-reagir-ao-seu-proprio-racismo/> (adaptado)

PROPOSTA: Com base na leitura dos dois textos, o seu conhecimento e pesquisas sobre o assunto, elabore um ensaio curto (em torno de 1000 palavras) que apresente considerações a respeito da seguinte questão:

Os acontecimentos recentes discutidos nos textos apontam que pode haver uma mudança efetiva na sociedade em relação ao racismo? A partir disso, qual/quais o/s caminho/s para chegarmos a uma sociedade com igualdade de verdade?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (brasileiros)

Você está sendo convidado(a) a colaborar como participante de uma pesquisa sobre escrita acadêmica em português como língua adicional (PLA), do doutorando Paulo Ott Tavares, do PPG Letras da PUCRS. Um dos objetivos dessa pesquisa é comparar o desempenho escrito dos aprendizes de PLA com o de falantes nativos. Portanto, uma das etapas da pesquisa consiste na coleta de textos escritos tanto por estudantes brasileiros quanto estrangeiros aprendizes de PLA. Para decidir sobre sua participação, considere os seguintes aspectos:

- Sua participação é voluntária (ou seja, não há nenhum ganho financeiro) e consiste na escrita de um ensaio curto (em torno de 1000 palavras);
- Normalmente não há desconfortos durante a realização da tarefa. Entretanto, há o risco de você se sentir cansado(a). Se isso acontecer, você pode desistir de participar ou interromper a participação e continuar em outro momento;
- Você pode, a qualquer momento, procurar o pesquisador para fazer perguntas sobre sua participação e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Você pode retirar seu consentimento, a qualquer momento;
- Você não será identificado(a) em nenhum momento e se manterá o caráter confidencial das informações registradas;
- Você não terá nenhuma despesa ao participar dessa pesquisa;
- Os resultados dessa pesquisa podem vir a ser apresentados em eventos científicos e em publicações;
- Se desejar, você pode receber uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa é parte do projeto guarda-chuva “O uso e processamento de línguas adicionais para fins acadêmicos”, protocolado pelo Comitê de Ética da PUCRS (CAEE 48376615.5.0000.5336), coordenado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

E-mail de contato do pesquisador: pauloott@yahoo.com

ANEXO A - Modelo interpessoal de metadiscurso de Hyland (2005b): original, em inglês

Category	Function	Examples
Interactive	Help to guide the reader through the text	Resources
Transitions	express relations between main clauses	in addition; but; thus; and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences or stages	finally; to conclude; my purpose is
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above; see Fig; in section 2
Evidentials	refer to information from other texts	according to X; Z states
Code glosses	elaborate propositional meanings	namely; e.g.; such as; in other words
Interactional	Involve the reader in the text	Resources
Hedges	withhold commitment and open dialogue	might; perhaps; possible; about
Boosters	emphasize certainty or close dialogue	in fact; definitely; it is clear that
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately; I agree; surprisingly
Self mentions	explicit reference to author(s)	I; we; my; me; our
Engagement markers	explicitly build relationship with reader	consider; note; you can see that

ANEXO B - Modelo de interação no discurso acadêmico de Hyland (2005a): original, em inglês

