

## A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DESCRITIVAS NA AULA DE PLA: O CASO A CUCA E O PESCADOR



DOI: 10.56515/PLJ562476691

Samuel Figueira-Cardoso<sup>1</sup>  
*University of Warsaw*

**Resumo:** As atividades de escrita são um instrumento importante na avaliação da aprendizagem em língua adicional. Em níveis mais avançados, o aprendiz deve reconhecer e fazer uso de recursos linguísticos e discursivos complexos para a produção de textos mais longos em diferentes sequências e gêneros textuais. Este estudo analisa a referencialidade em produções descritivas de aprendizes de português em contexto universitário em níveis mais avançados. A pesquisa é exploratória de cunho teórico-analítica e assenta-se nos estudos da linguística textual de base sociocognitiva e interacionista (Roncarati, 2010; Cavalcante, Custódio Filho, & Brito, 2014; Koch, 2021) aliados aos estudos glotodidáticos. O corpus analisado é constituído de textos descritivos produzidos por estudantes poloneses do terceiro ano do curso de licenciatura em Letras – Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia. Os resultados apontam para direcionamentos argumentativos distintos no processo de construção textual, atendendo um projeto de dizer, revelado na progressão textual; o predomínio de estratégias referenciais anafóricas por meio da correferencialização e pronominalização; e implicações significativas para a escrita em língua adicional, resultante do contexto enunciativo e interacional criado em sala de aula.

**Palavras-chave:** produção textual; análise linguística; referencialidade; descritivo; língua adicional.

**Abstract:** Writing tasks are an important tool for assessing additional language learning. At advanced levels, learners need to identify and use complex linguistic and discursive resources to produce longer texts in a variety of sequences and text genres. This study analyzes referentiality in descriptive text productions of Portuguese learners in a university context at an advanced level. It is an exploratory study of a theoretical-analytical nature, based on the studies of text linguistics with a socio-cognitive and interactionist foundation (Roncarati, 2010; Cavalcante, Custódio Filho & Brito, 2014; Koch, 2021) in conjunction with glotodidactic studies. The analyzed corpus consists of descriptive texts written by Polish students in the third year of the BA in Brazilian Studies – language and literature at the Institute of Iberian and Ibero-American Studies, University of Warsaw. The results indicate different argumentative perspectives in the text construction process, serving a project of saying that is revealed in the text progression; the predominance of anaphoric referencing strategies through co-referentialization and pronominalization; and significant implications for writing in additional language resulting from the enunciative and interactional context created in the classroom.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística na Escola Doutoral de Humanidades da Universidade de Varsóvia. É integrante do IANDE - Grupo de Pesquisa em Línguas e Culturas Brasileiras e professor do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da mesma instituição. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0680-458X>. Os resultados parciais deste estudo científico foram apresentados pela primeira vez no XI EMEP – Encontro Mundial sobre o Ensino de Português, organizado pela AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese, na Universidade de Harvard, Cambridge, Massachusetts, EUA, 5–6.08.2022.

**Keywords:** text production; linguistic analysis; referencing; descriptive; additional language.

## 1. Introdução

A produção escrita em língua adicional é uma prática complexa que envolve processos de textualização, e constitui um instrumento fundamental de avaliação da aprendizagem. Escrever para aprender uma língua e escrever em língua adicional, bem como a escrita como processo são temas de recentes pesquisas e discussão de professores em distintos contextos pedagógico-didáticos (Majchrzak, 2018).

No campo da linguística textual, estudos recentes têm defendido a importância da referenciação como estratégia textual-discursiva na produção do texto (Custódio Filho, 2015; Linhares, 2017; Koch, 2021). Contudo, o tema ainda é pouco estudado no ensino de português como língua adicional, doravante PLA, (Cotrim, 2017; Figueira-Cardoso, 2022); por outro lado, estudos recentes têm revelado resultados significativos e defendido esse conhecimento teórico no ensino de língua materna (ver Guimarães, 2020; Custódio Filho, 2021). Ryan e Crosthwaite (2020), ao estudar a referenciação na produção escrita em língua adicional, argumentam que o desafio para aprendizes de língua é primeiro adquirir um novo conjunto de formas referenciais na língua-alvo, antes de mapear a forma para funcionar de acordo com a nova configuração sintaxe-semântica-pragmática necessária para a produção coerente de referência nessa língua-alvo. Na produção na língua-alvo, o estudante deve fazer usos de todo o conhecimento linguístico que aprende, evitando qualquer influência ou transferência de sua língua materna para sua produção de língua adicional, durante a execução de atividades muitas vezes cognitiva e linguisticamente complexas, com textos narrativos ou descritivos, por exemplo.

Assim sendo, argumento que mobilizar o conhecimento teórico da linguística textual, transpondo-o para a elaboração e análise de tarefas de escrita no ensino de língua adicional pode ser profícuo para o entendimento das estratégias de construção do texto utilizadas pelos alunos na produção de texto. Partindo da perspectiva construtivista da referência no discurso (Roncarati, 2010; Cavalcante, Custódio Filho, & Brito, 2014; Koch, 2021 e outros), defende-se a relevância da referenciação no texto descritivo. Além disso, ancorando-se nos estudos de Marquesi (2004; 2007) e Marquesi e Elias (2011), advoga-se que as expressões referenciais são fundamentais na progressão textual, na orientação argumentativa e na construção do sentido dos textos.

Este estudo, portanto, tem como objetivo descrever e analisar produções textuais, com foco na referenciação, em textos de tipo/seqüências descritivas, de poloneses falantes de português, em contexto universitário. A pesquisa busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) Como as estratégias de (re)categorização favorecem a produção do texto descritivo? ii) O que as escolhas lexicais, na construção do objeto de discurso, podem revelar sobre os conhecimentos linguístico-discursivo do autor do texto?

## 2. Língua(gem), letramento acadêmico e escrita

Partindo do pressuposto de que a língua é uma atividade sociointerativa historicamente situada (Marcuschi, 2008), “um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade” (Beaugrande, 1997: 11), argumenta-se, apoiado em Bakhtin e Volochinov (2006: 125), que a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Desse modo, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro.

No contexto pedagógico, as práticas acadêmicas de letramento constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. Zavala (2011) adverte que existem múltiplas variáveis que podem influenciar a produção textual, dentre elas

“a experiência do sujeito envolvido na escrita em sua L1, sua fluência na L2, suas experiências em ambas as línguas em relação à escrita em gêneros particulares, a abordagem instrucional recebida, suas crenças em relação à diferença cultural e à agência dos indivíduos como isso se reflete em suas intenções retóricas e suas preferências” (Zavala, 2011: 54 – tradução minha).

No caso de um curso de Letras, além dos conteúdos de literatura, cultura e linguística, os alunos adicionam aos seus conhecimentos um novo sistema linguístico. No processo de aprendizagem, nesse contexto, a escrita na língua-alvo é uma ferramenta de verificação de aprendizagem fundamental, com os alunos sendo aprovados ou reprovados nos cursos de acordo com as formas como respondem e se envolvem em tarefas de produção textual. O que o estudante escritor faz em sua escrita acadêmica é moldado tanto por sua compreensão dos contextos sociodiscursivos específicos em que está estudando quanto pelo que ele traz para o ato de escrever, seus “hábitos de significação” (Halliday, 1978), suas diferentes experiências de vida. Dessa forma, a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias, como esclarecem Koch & Elias (2010):

ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (Koch, & Elias, 2010: 34).

Guiado pelo princípio interacional, o produtor do texto planeja o que vai escrever, com vistas ao possível leitor, depois escreve, lê o texto, e reescreve-o, revendo o que julgar necessário. Nas palavras de Geraldí: “outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (Geraldí, 2003: 102).

### 3. Referenciação e Ensino de língua

Nas múltiplas interações comunicativas, fazemos usos de diferentes estratégias textuais-discursivas a fim de dar conta do nosso projeto de dizer. Neste estudo, focamo-nos na *referenciação*. A referência vem sendo estudada em diferentes áreas do conhecimento, como a filosofia, a semântica, a lógica, semiótica, cognição e outras. Nas discussões teóricas no campo da Linguística Textual (Mondada & Dubois, 2003; Roncarati, 2010; Guimarães, 2020; Koch, 2021), estudos ocupados da referenciação têm tomado grande parte da agenda.

Ao se estudar a referência no discurso, Roncarati (2010), em síntese, fala que há duas tendências que predominam nos estudos da referência: a perspectiva lógico-semântica e a perspectiva sociocognitiva interacionista. Este trabalho assenta-se nesta última, que considera a referência como a base da significação e os referentes entidades alimentadas e sancionadas pela *atividade discursiva* (Mondada & Dubois, 2003):

passando de referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso (Mondada & Dubois, 2003: 20).

Mondada & Dubois (2003: 22) definem a referenciação como uma atividade discursiva que se desenvolve “no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas”. É uma concepção construtivista da referência, segundo a qual os objetos de discurso não preexistem naturalmente à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos desta atividade (Apothélos & Reichler-Béguelin, 1995).

Essa proposta teórica compreende o texto como ‘evento comunicativo’ (Beaugrande, 1997), com processos sociocognitivos altamente complexos e multifacetados e heterogêneos, e um caráter instável constitutivo em todos os níveis de organização linguística (Roncarati, 2010; Cavalcante, 2011). A instabilidade caracteriza o modo rotineiro de entender, descrever e compreender o mundo, distanciando-se, pois, de uma percepção única, universal e atemporal do mundo.

Na interação, o caráter dinâmico se manifesta desde as “construções sintáticas, às configurações de objetos de discurso” (Mondada & Dubois, 2003: 29) e está ancorado em três princípios fundamentais: a “instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência” (Cavalcante, Custódio Filho, & Brito, 2014: 27). Kribik (2011: 10) defende que “a referência como fenômeno baseado no discurso”. Para o autor, os princípios subjacentes ao uso de expressões referenciais se baseiam em grande parte na estrutura do discurso e em outros fatores orientados ao discurso.

Nesta proposta teórica, a referenciação recebe um tratamento sociocognitivo e interacional. O aspecto social é contemplado por meio dos referentes linguístico-textuais, envolvendo as estratégias de referenciação na construção dos sentidos do texto-discurso, que interferem na configuração textual (Sippert et al., 2016). Já o aspecto cognitivo enfatiza que os referentes são conceitos nas mentes dos falantes e destinatários (Kribik, 2011), e que seu processamento se dá a partir de escolhas léxico-gramaticais resultadas da mobilização do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos.

Reitera-se que o conhecimento teórico da linguística textual transposto para a aula de língua adicional na elaboração e análise de tarefas de escrita pode ser uma possibilidade profícua para o entendimento das estratégias de construção textual (Figueira-Cardoso, 2022). Ao mesmo tempo, reconhecer o “papel da referenciação no ensino propicia uma boa oportunidade para refletir sobre a presença das estratégias de textualização nas práticas pedagógicas” (Custódio Filho, 2021: 213).

Além disso, urge a necessidade de levar “os alunos a compreenderem como a realidade é constantemente reelaborada a partir dos propósitos comunicativos e como as escolhas linguísticas podem ser eficazes para veicular esses propósitos” (Moraes, 2015: 125). Por sua vez, Souza & Bezerra (2020), na sua pesquisa sobre o ensino de língua materna, aliando pressupostos da retextualização e referenciação, advogam que a ideia de transposição de um objeto de discurso entre textos pertencentes a gêneros diferentes contribui para o processo de produção textual de estudantes. Os autores concluem que a construção dos objetos de discurso, bem como a produção de sentidos, apesar de ser resultado de uma proposição didática, “aponta para aspectos da realidade desses sujeitos enquanto seres comunicativos” (Souza & Bezerra, 2020: 363). Não obstante, distanciamos-nos do que apontam os autores: “Assim, ainda que não tenhamos uma situação real de comunicação, há a utilização de recursos que caracterizam os processos referenciais anafóricos intertextuais que defendemos nesta discussão”, pois entendemos que, embora seja uma situação monitorada, com um objetivo de aprendizagem específico, mediado pela linguagem, há produções

textuais-discursivas resultadas de uma interação real de uso da língua, produto de um dado contexto sociocognitivo e interativo.

Pereira e Koch (2014) apontam algumas sugestões que poderiam ser trabalhadas na aula de escrita com vistas a uma produção textual mais eficiente, com foco na referenciação e progressão textual:

- a) Levar os alunos a conhecerem suas falhas no que tange à referenciação e progressão textual. O objetivo é fazer com que visualizem outras possibilidades de dizer o que é dito, isto é, mostrar que existem formas mais apropriadas disponíveis para expressar aquele conteúdo;
- b) Comparar as construções dos alunos a outras do mesmo gênero. A finalidade, aqui, é levá-los a apreenderem as características do gênero;
- c) Levar os alunos a desenvolverem um conjunto de leituras, atentando para as formas de referir e fazer progredir um texto. O objetivo, aqui, é fazer com que aprendam na prática e possam extrair os conceitos de referenciação e progressão textual e
- d) Produzir resenhas a partir dos textos lidos anteriormente, aplicando os conceitos de referenciação e progressão textual (Pereira & Koch, 2014: 196)

Custódio Filho (2021: 212) adverte que o trabalho de fabricação dos sentidos que passa pela referenciação não pode se limitar ao mapeamento de um único referente, pois qualquer entidade construída em um texto se estabelece mediante a relação com outras entidades. Leite (2014), por sua vez, afirma que é importante destacar que a unidade e a sequencialidade do texto não são processadas tão somente por elementos da superfície textual, de modo que outros fatores nem sempre marcados pela materialidade linguística devem ser considerados no estabelecimento da coesão. Contudo, embora não sejam indispensáveis, em certos casos é interessante que esses recursos apareçam “como facilitadores da compreensão e da produção de sentido” (Marcuschi, 2008: 108).

#### 4. Materiais e Método

Este estudo é de natureza qualitativa de tipo exploratório (Paiva, 2019). Entende-se que este tipo de pesquisa “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno” (Gonsalves, 2003: 65), como a referenciação em textos descritivos. As análises são de cunho teórico-analítico, apoiadas nos estudos da linguística textual de base sociocognitiva e interacionista (Marquesi, 2007; Roncarati, 2010; Cavalcante et al., 2014; Koch, 2021 e outros).

Descreve-se mais adiante uma atividade de produção textual num curso de *Português prático para fins literários* (pl. *Nauka języka portugalskiego w wariacie brazylijskim dla celów literaturoznawstwa*), organizado de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência (Council of Europe, 2017), para níveis avançados (B2-C1). O grupo era composto de estudantes poloneses da licenciatura em Letras – Estudos Brasileiros (3 anos) do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia na Polónia. Um total de sete (n=7) estudantes estavam matriculados, dos quais seis (n=6) realizaram a atividade descrita a seguir. Para fins de análise, serão apresentados dois (n=2) textos.

A atividade de escrita faz parte de uma unidade didática (Figueira-Cardoso, 2021), cujo tema “Mulheres Modernas” abordava a Semana de Arte Moderna de 1922, em uma aula de noventa minutos. Ressalta-se que a aula foi orientada pelo pressuposto do método de ensino de língua através de conteúdos, CLIL (Czura, 2009), ou ICB (Telles, 2021).

Czura (2009) argumenta que esse método engloba várias abordagens e métodos de ensino. O CLIL envolve a integração de conteúdo ao ensino de língua, aspecto dual que deve ser o ponto focal de quaisquer considerações desse método na aula de língua. Telles (2021: 162), por sua vez, defende que este método “é baseado no princípio que o aprendizado eficaz de uma língua ocorre quando os alunos são expostos a um material na língua alvo de forma significativa, contextualizada,

cujo foco é adquirir informação e conhecimento”. Embora a aula seja focada no conteúdo, também é necessária certa porção de instrução de conhecimentos linguístico-gramaticais explícitos.

Dessa forma, para atender a essa necessidade, algumas noções de *texto*, *seqüências textuais*, *processos de textualização* e *referenciação* foram discutidas com os estudantes durante o curso, em particular este último, antes da realização da atividade de produção textual. Essa atividade instruiu os estudantes a fazer uma descrição a partir da observação e da interação de algumas pinturas de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, pintoras brasileiras mundialmente conhecidas por suas obras e por sua participação ativa na Semana de Arte Moderna de 1922. Dentre as imagens apresentadas em aula, apresenta-se, na *Análise 01*, o texto descritivo da pintura *O Pescador* (1925), e, na *Análise 02*, a descrição de *A Cuca*, pintura de 1924.

## 5. Referenciação em produções descritivas em língua adicional

Os estudos de Marquesi (2004) e Elias (2011: 190) têm defendido uma superestrutura do *Descritivo*, bem como a importância da referenciação como estratégia textual-discursiva na construção textual. Partindo da noção de gênero textual, esses estudos têm se concentrado na análise do texto descritivo, concebido como “seqüências textuais presentes em gêneros textuais”.

A sequencialidade textual está ligada ao objetivo de guiar o olhar do destinatário, ressaltando determinados detalhes do objeto de discurso, através de procedimentos que são determinados pelo projeto de dizer do produtor do texto e do efeito que deseja produzir, de acordo com os procedimentos espaciais, temporais ou hierárquico (Cunha, 2006). Contudo, o conjunto de operações linguísticas de base do texto descritivo não pode ser resumido por um esquema da seqüência descritiva (Adam, 2019).

Marquesi (2004) propõe que o tipo descritivo ou seqüência descritiva se organiza por três categorias, uma superestrutura: a designação, a definição e a individuação. A autora argumenta que uma categoria prototípica ou estereotípica é, primeiramente, considerada como a base mais disponível e compartilhável para a comunicação; em seguida, são operadas modificações que fazem a entidade passar de um ponto central de seu domínio semântico para um ponto periférico, o que provoca uma recategorização radical (Marquesi, 2007). As categorias que compõem a superestrutura do descritivo foram ordenadas por duas regras: a regra da equivalência, responsável pela organização das relações categoriais e predicativas nos diferentes níveis a partir de uma linha horizontal; e a regra da hierarquização, responsável pela organização das relações a partir de uma linha vertical.

Marquesi e Elias (2011) apoiadas em van Dijk (1980), consideraram as categorias do descritivo como funções textuais esquemáticas que possibilitam ao homem organizar e classificar as diferentes frases enunciadas num texto. Nesse sentido, “ao se investir lexicalmente num texto descritivo, sendo ele lugar de subjetividade, isto é, da visão de mundo particular do descritor, relacionada às suas intenções no ato discursivo, faz-se necessária a reconstrução da referência do texto” (Marquesi & Elias, 2011: 192).

Argumenta-se que o conhecimento teórico estabelecido até aqui poderá ser profícuo em análises e compreensão de como os aprendizes de língua adicional acionam conhecimentos linguísticos para alcançar seu projeto de dizer na língua-alvo. Centra-se, a seguir, nas estratégias de (re)categorização do objeto de discurso – *a pintura, a obra* – apresentado, com base nos estudos do descritivo discutidos nesta seção.

Mondada e Dubois (2003: 32) argumentam que no processo de construção textual, uma categoria prototípica ou estereotípica é primeiro considerada como a base mais disponível e compartilhável para a comunicação; em seguida, são operadas modificações que fazem a entidade passar de um ponto central de seu domínio semântico para um ponto periférico, ou que provoca uma recategorização radical.

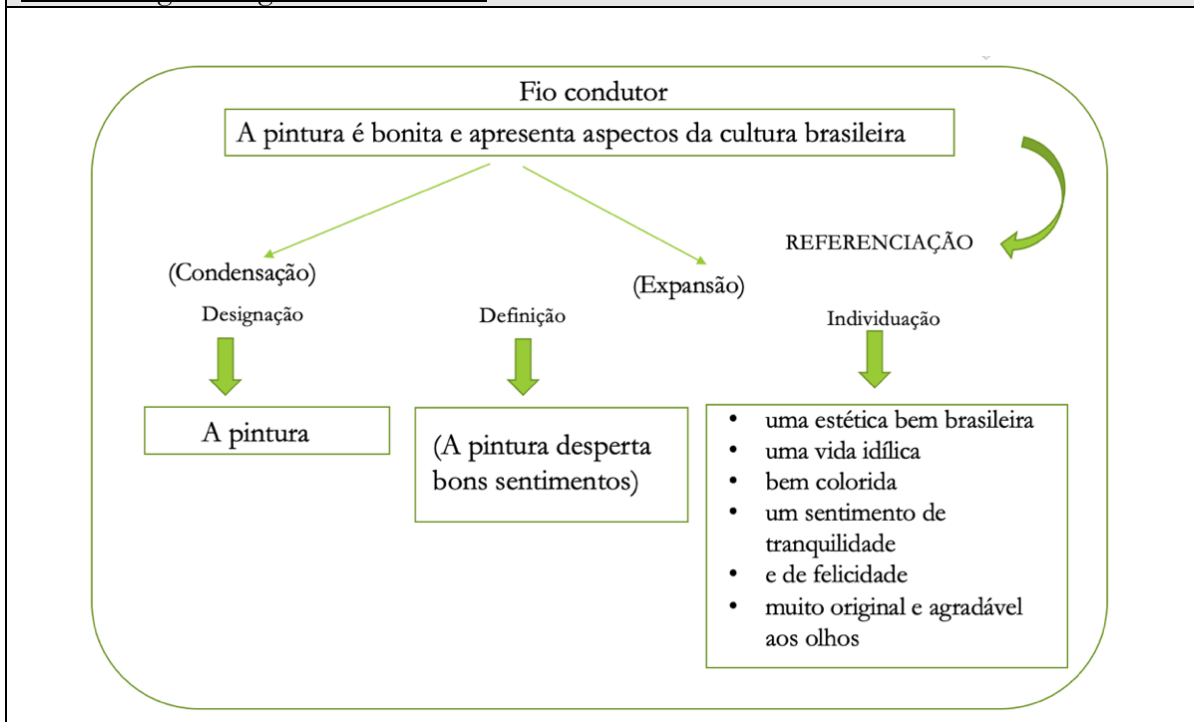
A categorização do mundo se dá por meio da instauração de objetos de discurso; categorizar implica uma nova categorização, uma vez que a referência é um processo em constante

mutação. Mesmo quando um referente é introduzido pela primeira vez, ele pode ser categorizado já com um reajuste, uma remodelação, que é perceptível ao leitor devido à memória compartilhada a partir de experiências e conhecimentos particulares/individuais, como defendem Ciulla e Silva (2008: 30).

Análise 01

Sem título

**A pintura “O Pescador”** de Tarsila do Amaral apresenta uma estética bem brasileira. No primeiro plano, um indivíduo está pescando no lago ou num rio em frente a uma aldeia com casinhas pequenas. **A figura** tem as mãos bem maiores do que o resto do corpo, não tem um rosto e tem as roupas simples: chapéu de palha, camisa branca e calças azul-marinho. Há um grande peixe amarelo em sua rede. **A obra dá a impressão de uma vida idílica. No fundo, pode-se ver colinas, palmeiras altas e um enorme cacto. **A imagem é bem colorida**, com tons predominantemente azuis e vivos. Alguns elementos da paisagem têm a forma de figuras geométricas, o que revela a influência do cubismo. **A pintura me traz um sentimento de tranquilidade e de felicidade**. **A obra é bastante universal para o Brasil** já que muitos brasileiros viviam da pesca morando nas vilas. Contudo, acho que apesar da sua simplicidade, **a imagem é muito original e agradável aos olhos**.**



Quadro 1. Texto Descritivo, O Pescador . Quadro elaborado a partir do modelo de Marquesi (2004; 2007)

No primeiro texto, apesar das orientações do professor para a criação de um título, o autor do texto optou por não o fazer. Esta escolha é motivada pelo contexto interacional estabelecido em aula. No texto, o referente é ativado pela primeira vez por meio de uma expressão nominal definida - *A pintura “O Pescador”*. Roncarati (2010: 97) salienta que “o emprego do artigo definido é índice de identificabilidade do referente, que preenche o critério de compartilhamento, de conhecimento mútuo e de saliência textual”.

Depois da instauração do referente, este é retomado por meio de recategorizações anafóricas correferenciais e cossignificativas, como pode-se ver na seguinte cadeia referencial: a pintura – a figura – a obra – a imagem – a pintura – a obra – a imagem – o trabalho – a obra.

O referente é recategorizado pelos predicados na individualização observada no quadro acima. As escolhas lexicais do autor do texto direcionam o leitor para a estética da pintura, recorrendo ao conhecimento enciclopédico e às representações da sociedade brasileira, em particular das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, como pessoas felizes que vivem em harmonia com a natureza (ver Figueira-Cardoso, 2018).

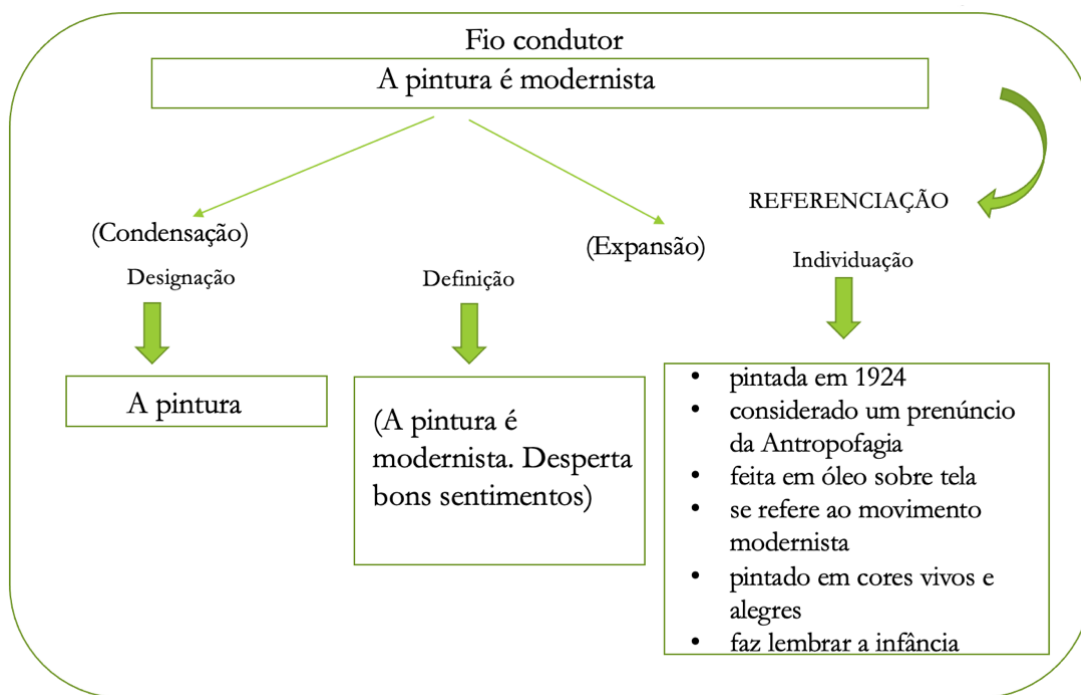
Análise 02

A Cuca – Tarsila do Amaral, 1924

A obra **“A Cuca”** de Tarsila do Amaral foi pintada em 1924. A artista escreveu a sua filha a este respeito para informá-la que ela faria algumas pinturas “muito brasileiras”. Tarsila doou o **quadro** ao museu Grenoble na França, onde **ele** permanece até hoje e **Ø é considerado um prenúncio da Antropofagia**.

**A pintura é feita em óleo sobre tela. O quadro retrata 4 animais estranhos** – cuca, sapo e 2 outros que são difíceis de identificar. Eles estão rodeados de vegetação verde, que faz lembrar o Brasil. Eles vêm tamanhos diferentes, não por diferença se o animal for maior que o árvore, porque é assim que **a pintura se refere ao movimento modernista**. Os animais são uma mistura de fantasia e de fauna Brasileira atual. **O quadro pintado em cores vivos e alegres**, incluindo verde, rosa, amarelo, azul, branco, e **Ø faz lembrar a infância**.

A titular Cuca, de acordo com a lenda, é uma velha mulher de aparência aterrorizante que tem cabeça de um Jacaré e unhas enormes concebidos para raptar crianças desobedientes.



Quadro 2. Texto Descritivo, A Cuca. Quadro elaborado a partir do modelo de Marquesi (2004; 2007).



No texto acima, ao contrário do anterior, o autor faz uso de conhecimentos linguísticos mais avançados. A progressão textual se dá a partir da categorização e da recategorização do objeto de discurso através de anáforas diretas, pronominalizações e elipses. O referente é introduzido no título do texto por nominalização, sendo retomado por estratégias referenciais anafóricas. Tem-se assim a seguinte cadeia referencial: *A obra “A Cuca” – o quadro – Ø – a pintura – o quadro – a pintura – o quadro – Ø*. As predicções escolhidas estão orientadas para um sentido mais estético, ancorado no fio condutor “a pintura é modernista”, assunto discutido em aula antes da realização da atividade. Reitera-se que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentidos, e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais (Marcuschi, 2000: 9), ou seja, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Na aula de língua, Pereira e Koch (2014: 1956) argumentam que se partirmos dos pontos em que os alunos apresentam dificuldades, desenvolvendo atividades, levando-os a compreenderem sua escrita e o que se espera dela, “poderemos levá-los a ampliar sua competência textual, fazendo-a funcionar melhor, isto é, levá-los a produzir textos coesos, cuja explicitude não demande tanto esforço de compreensão por parte do leitor”.

## 6. Considerações finais

Este artigo examinou a referenciação na produção de textos descritivos em contexto de ensino-aprendizagem de PLA. Como uma primeira aproximação do tema, de transposição dos conhecimentos teórico-analíticos da linguística textual para o ensino de língua adicional, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: i) Como as estratégias de (re)categorização favorecem a produção do texto descritivo? ii) O que as escolhas lexicais, na construção do objeto de discurso, podem revelar sobre os conhecimentos linguístico-discursivo do autor do texto? As análises aqui realizadas apontam para a instabilidade e estabilidade categórica dos objetos de discurso na construção do texto, envolvendo processos linguísticos, sociocognitivos e culturais.

Além disso, as análises apontam para: direcionamentos argumentativos distintos no processo de construção textual, atendendo o projeto de dizer do produtor do texto, revelado na progressão textual; o predomínio de estratégias referenciais anafóricas por meio da correferencialização e pronominalização, apontando para uma tentativa explícita de manutenção do olhar do leitor na direção argumentativa; e implicações significativas para a escrita em língua adicional, resultante do contexto enunciativo e interacional criado em sala de aula.

Sublinha-se que este estudo é um convite à pesquisa, pois defende-se a importância da referenciação na produção textual dos sentidos e que os conhecimentos teóricos da linguística textual adotados na aula de língua adicional podem contribuir e gerar novas possibilidades para o trabalho da escrita e da leitura. Por fim, espera-se que mais professores possam fazer usos desses conhecimentos na sua prática pedagógica e outros estudos possam surgir abordando a temática e a perspectiva defendida neste estudo.

## Referências

- Adam, J. M. T. (2019). *Textos: Tipos e protótipos*. São Paulo: Contexto.
- Apothéloz, D., Reichler-Béguelin, M. J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. In A. Berrendonner, M, J. Reichler-Béguelin (Eds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores* (pp. 227-271). Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (Vol. 7). São Paulo: Hucitec.
- Beaugrande, R. A. de. (1997). *New foundations for a science of text and discourse*. Greenwich, CT: Ablex.

- Cavalcante, M., Custodio Filho, V., & Brito, M. A. P. (2014). *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ciulla e Silva, A. (2008). *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará.
- Cotrim, J. B. (2017). *Estratégias de referenciação como práticas de letramento no contexto de português brasileiro como língua adicional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Council of Europe. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, Cleide L. (2006). Sequência descritiva e argumentação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 4(6), 1-14.
- Custódio Filho, V. (2021). Contribuições da Referenciação para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, com Ênfase na Natureza Argumentativa da Linguagem. *PERCursos Linguísticos*, 11(29), 203-222.
- Custódio Filho, V. (2015). Referenciação intertextual: análise da construção de objetos de discurso em narrativas com episódios. *ReVEL*, v. 13, n. 25.
- Czura, A. (2009). CLIL—the European and the Polish perspective. *Anglica Wratislaviensia*, 47, 105-114.
- Figueira-Cardoso, Samuel. (2018). *As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Figueira-Cardoso, S. (2021). Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira. *REVISTA LABOR*, 1, 457-474.
- Figueira-Cardoso, S. (2022). Referenciação e retextualização no ensino de português como língua adicional em contexto universitário polonês. *Studia Iberytyczne*, (prelo)
- Geraldi, J. W. (2003). *Portos de passagem* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gonsalves, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica* (3a ed.). Campinas-SP: Editora Alínea.
- Guimarães, S. A. H. (2020). Diferentes tendências no estudo da referenciação no Brasil: teoria atualizada por quem e para quem?. *Diálogo da Letras* 9.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Kibrik, A. A. (2011). *Reference in discourse*. Oxford University Press.
- Koch, I. G. V. (2021). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto.
- Leite, A. M. D. C. (2014). *Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Linhares, A. A. (2017). A construção referencial no ensino de escrita em turmas de EJA. *Revista Entrepalavras*, 7, 103-120.
- Majchrzak, O. (2018). *Learner identity and learner beliefs in EFL writing*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2002). Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Revista do GELNE*, 2(2).
- Marquesi, S. C. (2007). Referenciação no Texto Descritivo. *Revista Investigações*, 20(2), 47-59.
- Marquesi, S. C. (2004). *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marquesi, S. C., & da Silva Elias, V. M. (2011). O descritivo em diferentes gêneros textuais: perspectivas para o ensino da leitura e da escrita. *Linha D'Água*, 24(2), 13-27.
- Mondada, L., & Dubois, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In M. C. Cavalcante et al. (orgs.) *Referenciação* (pp. 17-52). São Paulo: Contexto.

- Moraes, I. D. (2015). *A referenciação (re) categorizante em crônicas narrativas [manuscrito]: uma experiência no ensino*.
- Paiva, V. L. M. O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pereira, A. A., & Koch, I. V. (2014). Ensino-aprendizagem: referenciação e progressão textual no ensino superior. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 53, 183-199.
- Roncarati, C. (2010). *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ryan, J., & Crosthwaite, P. (Eds.). (2020). *Referring in a Second Language: Studies on Reference to Person in a Multilingual World*. Routledge.
- Sippert, L., Américo, F. D. S., Pires, J., Medeiros, A. P., Severo, R. C. B. S., & Dos Santos, B. M. (2016). A referenciação na construção da coerência em textos produzidos em contexto acadêmico. *Salão do Conhecimento*.
- Souza, W. G., & Bezerra, L. M. D. (2020). Um estudo sobre a (re) construção de objetos do discurso em processos de retextualização na perspectiva do ensino. *Cadernos do IL*, (61), 344-366.
- Telles, R. H. C. (2021). *Contribuições da instrução baseada em conteúdos (cbi) no ensino de língua inglesa para crianças*. Cadernos da FUCAMP.
- van Dijk, T. A. (1980). Etudes du discours et enseignement. In *Linguistique et enseignement des langues. Coleção Linguistique et Semiologie*. Lyon: Presses Universitaire.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.