

A ESTRUTURA TEMÁTICO-INFORMACIONAL E ASPECTOS DA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2: ESTUDO COMPARATIVO

Adriana Maria Tenuta de Azevedo¹
Amália Esmeralda de Araújo Perna²

RESUMO: Este trabalho enfoca o princípio funcional/cognitivo da distribuição temática-informacional no texto, baseado nas noções de Tema/Rema e Dado/Novo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; McCARTHY, 1991), bem como aborda determinados aspectos da interlíngua de aprendizes italianos (PERNA, 2016) em comparação com aprendizes brasileiros (TENUTA, 2001; TENUTA; OLIVEIRA, 2015) de inglês como L2. Foram observados os conhecimentos explícito e implícito desses grupos de aprendizes relativos aos referidos princípios e o desempenho desses mesmos grupos em termos de alguns aspectos sintático/discursivos da língua inglesa, a saber, elementos coesivos, obrigatoriedade do sujeito sintático, sujeitos não agentivos, utilização de nominalizações, todos caracterizadores de sua interlíngua (RUTHERFORD, 1987). Os resultados mostraram que os três grupos participantes apresentaram comportamento semelhante relativamente às questões investigadas. Houve, no geral, pouca identificação de elementos ou processos linguísticos relacionados a uma produção textual/discursiva apropriada, o que revela implicações pedagógicas relevantes para a abordagem da língua alvo.

PALAVRAS CHAVE: Tema/Rema. Dado/Novo. Interlíngua. Discurso.

ABSTRACT: This work focuses on the cognitive/functional principle of the thematic-informational distribution in the text, based on the notions of Theme/Rheme and Given/New (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; McCARTHY, 1991), as well as approaches certain aspects of the interlanguage of Italian learners (PERNA, 2016) in comparison with Brazilian learners (TENUTA, 2001; TENUTA; OLIVEIRA, 2015) of English as L2. We observed explicit and implicit knowledge of these groups of learners related to the referred principles and the performance of these same groups in terms of certain syntactic/discursive aspects of the English language, namely, cohesive elements, required syntactic subject, non-agentive subjects, use of nominalizations, all characterizers of their interlanguage (RUTHERFORD, 1987). The results showed that the three participant groups presented similar behavior relative to the investigated issues. In general, there was little identification of the linguistic elements or processes related to an appropriate textual/discursive production, which reveals relevant pedagogical implications to a target language approach.

KEY WORDS: Theme/Rheme. Given/New. Interlanguage. Discourse.

¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: atenuta@gmail.com.

² Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: amaliaperna@yahoo.com.br.

Introdução

O aprendizado de uma segunda língua (L2) é um processo gradual, no qual o aprendiz desenvolve seu conhecimento em um sentido operacional e comunicativo. Para que ele venha a se comunicar efetivamente em L2, esse aprendiz deve, também, ser conscientizado de aspectos formais dessa língua alvo, que estão ligados a princípios funcionais e processos cognitivos.

Partindo desse pressuposto, o estudo reportado neste artigo traz os resultados de uma pesquisa (PERNA, 2016) que enfocou o discurso de estudantes italianos de língua inglesa como L2 e faz uma comparação com os resultados de duas outras pesquisas, realizadas anteriormente, que enfocavam estudantes brasileiros de inglês como L2. Os estudos anteriores estão relatados em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015). As três pesquisas, aqui comparadas, objetivaram analisar a estrutura da informação e aspectos da interlíngua relacionados ao discurso de aprendizes de inglês como L2 e fizeram uma análise embasada na gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), na análise do discurso relacionada ao aprendizado de uma segunda língua (McCARTHY, 1991) e na proposta de *grammaticization*, para o ensino e aprendizado de L2 (RUTHERFORD, 1987).

Tenuta (2001) constou da aplicação de uma lista de exercícios gramaticais em 39 alunos, de nível B1 aproximado, que participavam do Curso de Letras de uma universidade brasileira. Tenuta e Oliveira (2015), replicando a pesquisa em Tenuta (2001), em uma perspectiva de investigação longitudinal, utilizou a mesma lista de exercícios e a aplicou em 46 alunos brasileiros de mesmo nível de proficiência na L2 e no mesmo contexto educacional. Reportada neste artigo, a pesquisa realizada em Perna (2016) teve como participantes 16 estudantes do Curso de Letras de uma universidade italiana, com o mesmo nível B1 aproximado. Para este estudo, utilizamos, como instrumento da pesquisa, a lista de exercícios em Tenuta (2001) e em Tenuta e Oliveira (2015).

As três pesquisas mencionadas investigaram o grau de consciência, ou seja, o conhecimento implícito ou explícito dos aprendizes de inglês como L2 acerca do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação em um texto, através do reconhecimento da alternância de informação dada e nova e dos conceitos de Tema e Rema. Investigaram também aspectos discursivos específicos da interlíngua dos aprendizes relacionados a esse princípio informacional, tais como o reconhecimento de elementos coesivos, através de recursos como

anáfora; o uso de sujeitos não agentivos; a ordem vocabular e a identificação de certos padrões de estruturação sintática, como a alternância voz ativa/voz passiva, e a nominalização.

Este artigo traz, então, além dos resultados encontrados em Perna (2016), uma análise comparativa entre aprendizes brasileiros e italianos, a partir dos resultados das três investigações mencionadas, Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016).

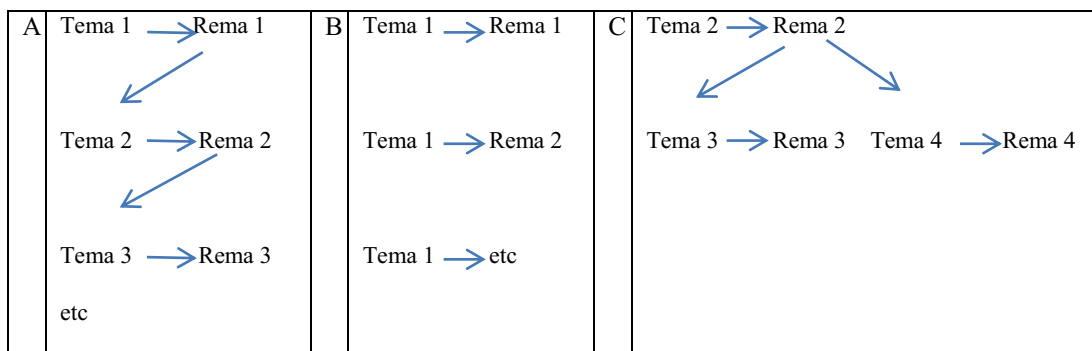
O princípio de distribuição da informação no discurso

Na perspectiva funcionalista dos estudos da linguagem (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 1997; GIVÓN, 1992, 1995), a descrição gramatical é dependente de observações da língua em seu uso efetivo, que, muitas vezes, é regida por princípios de natureza funcional e/ou cognitiva, tais como os padrões de estruturação temática e informacional.

Os conceitos de Dado e Novo (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; CHAFE, 1994; PRINCE, 1981), que são importantes para a compreensão da estrutura do texto em termos da distribuição da informação nele contida, referem-se, de um lado, à informação que é recuperável do contexto verbal ou não verbal (elemento dado) e, de outro, àquela informação que não é recuperável (elemento novo). Já os conceitos de Tema e Rema, que estão na base de uma proposta de estruturação temática ligada à estrutura informacional, concernem a uma escolha feita pelo usuário da língua, a cada momento no desenvolvimento do texto, do elemento que vai iniciar sua mensagem. Esse elemento inicial é denominado Tema e o restante da mensagem é denominado Rema (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

Assim, no contexto da gramática sistêmico-funcional (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 1997, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), o texto é uma unidade de significado estruturada, do ponto de vista gramatical, em termos de orações e essas orações expressam mensagens. A distribuição dos blocos de informação dessas mensagens, no texto, dá-se, tipicamente, por meio de uma alternância de informações dadas e novas, o que envolve escolhas gramaticais apropriadas, por parte do usuário da língua, para serem os Temas das referidas orações.

Para McCarthy (1991), quando observamos a estruturação temática e informacional de textos na língua inglesa, percebemos uma tendência aos seguintes padrões de organização textual:



Fonte: McCARTHY (1991, p. 55-56)

Representando os padrões de estruturação temática no discurso, no esquema acima, encontramos a opção textual A, na qual o Rema da sentença 1 é retomado como o Tema da sentença 2; sucessivamente, o Rema dessa sentença 2 é retomado como o Tema da sentença 3, e assim por diante. Já na opção B, temos um mesmo Tema para sentenças sucessivas e, na opção C, o Rema da sentença 1 (ou elementos desse rema) é retomado como Tema de mais de uma sentença subsequente.

Exemplificando os padrões estabelecidos por McCarthy, temos as ocorrências a seguir:

1. (a) *The Government is also cutting funding for teaching in universities this year by £830m – 18 per cent.*

The cuts were detailed in a letter to higher-education spending watchdogs from the Business Secretary Vince Cable and Universities minister David Willetts yesterday. (Independent, Thursday 26 January 2012³)

(b) *All these specialized activities - language education, translation, speech pathology, and so on have their own conferences and their own journals; they appear as headings in job descriptions, grant applications and other contexts that confer academic respectability; and they have their own semiotic territory (...)* (HALLIDAY, 2007, p. 4).

(c) *In defining and characterizing this field of study, others have emphasized the hard-science credentials of corpus linguistics. For example, McCarthy describes corpus linguistics as representing “cutting edge change in terms of scientific techniques and methods” (2001: 125), and Stubbs explicitly parallels corpus linguistics and science, noting that “geologists are interested in processes which are not directly observable because they take place over vast periods of time (TAYLOR, 2008, p. 181).*

³Fonte: <http://www.independent.co.uk/news/education/higher/university-places-to-be-cut-by-15000-6294627.html>. Acesso em 08 de dezembro de 2017.

1.(a) ilustra o padrão A. Nessa ocorrência, a situação expressa através de *cutting funding*, encontrada no Rema da primeira sentença, é retomada como o Tema da sentença seguinte. Em 1.(b), o Tema da primeira sentença (*All these specialized activities - language education, translation, speech pathology, and so on*), aparece, através do pronome anafórico *they*, nas duas sentenças subsequentes. Em 1.(c), temos um exemplo do padrão C, no qual um elemento do Rema da primeira sentença (*others*) é desenvolvido como Tema em duas sentenças subsequentes (*McCarthy e Stubbs*).

Esses padrões de estruturação temática, propostos para a língua inglesa, mas que se aplicam provavelmente a muitas outras línguas, como a portuguesa e a italiana, relacionam-se com a distribuição da informação em termos de elementos dados e novos no discurso. A escolha de um elemento para Tema de uma oração tem de ser feita levando-se em consideração o status informacional (Dado ou Novo) desse elemento. Nessa relação, a informação dada é aquela que já foi apresentada textualmente, ou é prevista devido a algum elemento do contexto, e a informação nova é aquela não apresentada, ou imprevisível. Temos ainda que arranjos temático-informacionais distintos produzem efeitos retóricos variados e constituem recursos à disposição do usuário da língua na transmissão de seus conteúdos.

No aprendizado de uma língua, o aluno pode ter consciência dos princípios funcionais/cognitivos, de um lado, e dos padrões textuais/discursivos, de outro; pode ter uma percepção inconsciente desses princípios e padrões, ou não ter percepção alguma deles. O processo de ensino de uma língua, então, deveria envolver mecanismos pedagógicos de alerta ao aluno da importância do atendimento a esses princípios e padrões no momento de uma produção textual. Por exemplo, um texto que tem uma distribuição apropriada de elementos dados e novos e que reflete algum daqueles padrões temáticos propostos por McCarthy muito provavelmente será um texto de leitura fluente e de comunicação mais efetiva. Isso ocorre com relação tanto ao aprendizado da primeira quanto de uma segunda língua.

A estrutura da informação na língua inglesa e a interlíngua de seus aprendizes

O aprendiz de uma segunda língua vivencia um processo que envolve mudança constante no estágio de desenvolvimento dessa língua em todos os seus aspectos - sonoro, estrutural, vocabular, discursivo, pragmático - rumo a uma aproximação gradual dos padrões realizados por falantes nativos. Esse processo relaciona-se com o conceito de interlíngua, que, é abordado por Selinker (1972) da seguinte forma:

This set of utterances [the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a target language (TL)] for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attended to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from the learner's attempted production of a TL norm (SELINKER, 1972, p. 214).

Ainda, de acordo com Tarone (2006 [1994]),

The interlanguage is viewed as a separate linguistic system, clearly different from both the learner's 'native language' (NL) and the 'target language' (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner (TARONE, 2006 [1994], p. 747).

No início, o aprendiz de L2, motivado por necessidades comunicativas, cria significados através de formas mais simples, que, gradualmente, no processo de aprendizagem, podem ser complexificadas (RUTHERFORD, 1987). Isto é, com o desenvolvimento de sua interlíngua, ele passa a ter maior domínio gramatical, que se traduz na produção de estruturas sintáticas acuradas e mais complexas. Se a língua materna e a segunda língua de um aprendiz apresentam a mesma ordem vocabular, esse processo é facilitado. O inglês, como o português e o italiano, são línguas da tipologia SVO. Assim, não será difícil para o falante nativo de português ou de italiano compreender essa ordem básica na língua inglesa, uma vez que ele recorrerá, no processo de aprendizagem, à sua língua nativa. No entanto, o que pode ser fator de dificuldade para esses aprendizes é a exigência da realização sintática da função S na língua inglesa, enquanto isso não ocorre nas línguas portuguesa e italiana.

Rutherford (1987) mostra que, na fase inicial do aprendizado da língua inglesa, o aprendiz tende a manter sempre um alinhamento sintaxe-semântica, ou seja, os conteúdos de significado tendem a ser expressos diretamente, ou um a um, por elementos léxico/gramaticais. O autor apresenta a seguinte produção de um aprendiz de nível básico de inglês:

2. *1My home town Lamgur. 2Have not much people. 3Some people they was very rich people to have big house. 4Always we notice expensive car which they have it in garage. 5Maybe soon Lamgur have better condition for people and people of Lamgur too poor. 6I hope so.* (RUTHERFORD, 1987, p. 9)

Nessa passagem, podemos observar a representação sintática direta de elementos semânticos a que estão relacionados, ou seja, o texto parece refletir um fluxo de pensamento, que aparece sem a elaboração gramatical normalmente exigida se se pretende atender a padrões da língua inglesa. Em 2, na estrutura 1, temos o que parece ser o tópico discursivo, fora de uma sentença, propriamente. A estrutura 2 inicia-se por um elemento verbal e desconsidera o fato de na língua inglesa ser obrigatório o sujeito sintático. Nas estruturas 3 e 4, aparecem repetições e substituições (*people, they, it*) desnecessárias: do ponto de vista semântico, esses elementos são esperados para a composição de cada evento ou cena que se pretende descrever linguisticamente (a rigor, *have* precisa de um objeto), assim como, desse mesmo ponto de vista semântico, uma circunstância apareceria sempre na periferia do evento (*always, soon e maybe*). No entanto, no encadeamento do discurso, estruturas podem ser movidas ou podem ser dispensáveis, pois a língua disponibiliza recursos e mecanismos sintáticos que permitem o reposicionamento e o apagamento de elementos em certas posições gramaticais. O aprendiz, em um estágio inicial de sua interlíngua, desconhece tais mecanismos e recursos.

É importante ressaltar que, o que apontamos como um erro no discurso desse aprendiz pode não ser considerado assim em outras línguas. Por exemplo, como já mencionado, a ausência do sujeito sintático não é admitida no registro padrão da língua inglesa. No entanto, o preenchimento dessa posição gramatical pode não ser obrigatório na língua nativa do aprendiz produtor do texto apresentado, o que deve, exatamente, tê-lo levado a estruturar sua sentença 2 da forma como o fez. Essa característica da língua inglesa não é compartilhada pelas línguas italiana e portuguesa, o que também gera a possibilidade de encontrarmos, em textos de aprendizes de inglês, falantes dessas duas línguas, estruturação semelhante à sentença 2.

Segundo McCarthy (1991), na língua inglesa, o Tema de uma oração funciona como uma espécie de moldura (*framework*) que enquadra o elemento a que o restante da informação da oração deve se referir. O Rema traria o conteúdo referente a essa moldura. Nesse contexto, a determinação de um elemento específico como Tema de uma oração pode gerar processos de movimentos de constituintes (sintáticos), denominados *fronting* por McCarthy (1991), que é a língua alvo analisada neste estudo. Esse autor dá os seguintes exemplos desse movimento de constituintes:

- 3.(a) *The Guardian, Joyce reads.*
OSV Object-fronted
- (b) *Sometimes Joyce reads The Guardian.*
ASVO Adverbial-fronted
- (c) *It's The Guardian Joyce reads.*
It + be + C/O + SV It-theme, or cleft

- (d) *What Joyce reads is The Guardian.*
Wh + SV + be + C/O Wh-pseudo-cleft
 (e) *She reads The Guardian, Joyce.*
S(pronoun) VOS(noun) Right-displaced subject
 (f) *Joyce, she reads The Guardian.*
S(noun) S(pronoun)VO Left-displaced subject
 (McCARTHY 1991, p. 51-52)

Movimentos sintáticos de constituintes como esses ilustram a inter-relação entre sintaxe, semântica e discurso, pois, um mesmo conteúdo proposicional (lógico/semântico) pode ser expresso através de diferentes arranjos dos blocos de informação, ligados a escolhas temáticas (discursivas) distintas.

Rutherford (1987, p. 52) exemplifica o processo de aprendizado de movimentos sintáticos, mostrando que o aprendiz pode inserir elementos que não deveriam aparecer na estrutura que está sendo construída:

4. (a) *a subject that I am interested in it.*
 (b) *the boy whose bicycle I bought his bicycle.*
 (RUTHERFORD, 1987, p. 52)

Em 4, *it* aparece em (a) porque o aprendiz ainda não percebeu que, em um SN pós-modificado por uma oração relativa, como esse, ele teria de deixar a preposição sem seu complemento, uma vez que o pronome relativo *that* já antecipa o objeto da preposição. Por sua vez, *his bicycle* aparece em (b) motivado também pelo fato de o aprendiz não ter consciência de que o objeto de *bought* já foi antecipado em *whose bicycle*. Esses dois casos ilustram ainda a tentativa do aprendiz de manter um alinhamento sintaxe/semântica.

Com o desenvolvimento do aprendizado de inglês como L2, o aprendiz, pode vir a ser capaz de realizar um distanciamento entre a semântica e a sintaxe de algumas estruturas, estabelecendo uma relação indireta entre esses diferentes níveis gramaticais. As estruturas em 5.(b), 5.(c) e 5.(d), a seguir, foram sujeitas a regras de movimento de constituintes nas frases, a saber, *raising*, *extraction*, *fronting* e *extraposition* e expressam o referido desalinhamento entre a sintaxe e a semântica:

5. (a) *To bake salted caramel brownies without help is very difficult.*
 (b) *It's very difficult to bake salted caramel brownies without help. (extraposition)*
 (c) *Salted caramel brownies are very difficult to bake without help. (extraposition e raising)*
 (d) *Without help, it's very difficult to bake salted caramel brownies. (fronting)*

Em 5.(a), temos uma sentença na qual encontramos a informação estruturada sintaticamente refletindo diretamente o conteúdo semântico. Esse alinhamento sintaxe/semântica pode ser explicado da seguinte forma: você apresenta primeiro aquilo que pretende caracterizar; ou seja, o tópico conversacional, o sujeito sintático da oração principal, é a situação *to bake salted caramel brownies*; em seguida, você procede a essa caracterização, apresentando, no predicado, *is very difficult*. Em 5.(b), ocorre uma transposição, para o final da sentença, do conteúdo informacional que em 5.(a) está na posição típica de sujeito sintático. Essa transposição é, em geral, realizada, pois resulta em uma estrutura de processamento cognitivo mais fácil, uma vez que a informação nova ou mais densa está em posição final na frase (CHAFE, 1976, 1994; GIVÓN, 1995; PRINCE, 1981). Devido a essa transposição, para que o lugar de sujeito da oração principal não ficasse vazia, ocorre a inserção do pronome *it*, antecipatório, atendendo à exigência da marcação sintática da posição de sujeito, já mencionada. Em 5.(c), temos um nível extra de desalinhamento sintaxe/semântica, pois extraímos o objeto sintático da oração não finita encaixada e o levamos para a posição de sujeito da oração principal; esse tipo de transposição ocorre para que se tenha condição de atender a pressões discursivas relacionadas à estruturação temática. 5.(c) ocorreria, em um determinado discurso, em um momento em que o tema da sentença fosse *salted caramel brownies*. 5.(d), por sua vez, traz o elemento adverbial em posição inicial.

Outros movimentos sintáticos ou alternativas estruturais para a expressão de um conteúdo que são adquiridos no aprendizado da língua inglesa incluem a estrutura passiva, ou da estrutura clivada ou pseudo-clivada, como a seguir:

6. (a) *We baked a lot of caramel brownies this morning.* (ativa)
A lot of caramel brownies were baked this morning. (passiva)
 (b) *What was baked this morning was a lot of caramel brownies.* (clivada)
It was a lot of caramel brownies what was baked this morning. (pseudo-clivada)

A capacidade de realização desses vários movimentos sintáticos está diretamente relacionada à possibilidade de se atender a pressões discursivas para uma organização textual adequada em termos da distribuição dos elementos dados e novos, ou da estruturação temática, mantendo-se a ordem vocabular SVO, que é mais rígida na língua inglesa do que no português ou no italiano.

Aprendizes brasileiros ou italianos de inglês, cuja língua materna permite uma oração sem sujeito sintático realizado, segundo Rutherford, devem “desaprender” sua liberdade

vocabular e se conscientizar desses meios de movimentação do conteúdo proposicional da sentença disponíveis no inglês para não produzir uma estrutura como *Is very difficult to bake salted caramel brownies*.

Rutherford (1987) trabalha, nesse contexto, com a noção de Tema em relação a uma segunda língua, abordando-a como o ponto inicial de um trecho do discurso, que gera implicações significativas para o desenvolvimento do conteúdo seguinte do texto. Essas implicações, de natureza gramatical, são muitas vezes (re)arranjos sintáticos do conteúdo de uma sentença, com a preservação das relações semânticas. Esses re(arranjos) são de extrema importância para a fluência do texto. Em Tenuta (2001), é discutido o que significa o fato de a escolha temática ser determinada contextualmente, através dos seguintes exemplos:

7. (a) *Martha brought the parcel yesterday.*
 (b) *The parcel was brought by Martha yesterday.*
 (c) *It was Martha who brought the Parcel yesterday.*
 (d) *Yesterday Martha brought the parcel.*
 (e) *Yesterday it was Martha who brought the parcel.*
 (TENUTA, 2001, p. 19)

As proposições em 7, apesar de serem semanticamente muito semelhantes, podem ser apropriadas para contextos discursivos distintos. Por exemplo, as proposições (a) e (d) seriam apropriadas como resposta a “*What did Martha bring yesterday?*”. No entanto, como resposta a “*What about the parcel?*”, “*the parcel*” seria a melhor escolha temática, o que resultaria na estrutura passiva (b).

Rutherford (1987) apresenta ainda algumas características de um estágio já mais desenvolvido da interlíngua do aprendiz de inglês como L2, como, por exemplo, uma maior possibilidade de utilização de sujeitos não agentivos:

8. (a) *The child broke the window with a hammer.*
 (b) *The hammer broke the window.*
 (c) *The window broke.*
 (RUTHERFORD, 1987, p. 85)

Das três frases em 8, apenas em 8.(a) temos o sujeito com o papel semântico de agente, típico da posição sintática de sujeito. As estruturas 8.(b) e 8.(c) estão gramaticalmente corretas e são perfeitamente aceitáveis na língua inglesa, mas podem ser evitadas ou vistas como agramaticais por aprendizes em estágio inicial, uma vez que um participante da ação não

agentivo, caracterizado como inanimado, apareceria mais usualmente na posição de objeto, ou de adjunto da oração. Apenas um aprendiz mais experiente teria condição de produzir os três tipos de estrutura.

Outros recursos linguísticos que, ao serem utilizados, demonstram um maior desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, e que, em geral, relacionam-se com a estruturação temático-informacional, são a utilização de orações hipotáticas e de formas variadas de coesão, como sinonímia, anáfora e elipse, que possibilitam ao aprendiz ir além da reiteração (repetição). Nesse caso é importante a conscientização de que um item lexical pode ser substituído por outras formas de coesão, ampliando as condições de provimento de Temas discursivos.

Além de utilizar esses recursos, em estágios mais avançados da interlíngua, aproximando-se da linguagem de um nativo, o aprendiz tende a uma produção de verbos com maior número de argumentos (mais nomes para menos verbos) e de uma maior quantidade de nominalizações (nomes derivados de verbos). Para incentivar a produção de nominalizações, seria, então, desejável que, o mais cedo possível no aprendizado, houvesse a conscientização de que as relações semânticas são as mesmas entre o material lexical em: *The editor translated the novel* e *The editor's translation of the novel*; também seria desejável que o aluno aprendesse que um determinado contexto linguístico pode suscitar a realização de um sintagma verbal como um sintagma nominal: *translate quickly/quick translation*.

Um texto sempre representa um conjunto de cenas ou de eventos da experiência e deve apresentar uma distribuição apropriada desse conteúdo informacional. Essa distribuição é organizada por escolhas temáticas específicas, sendo necessária a utilização dos recursos linguísticos apresentados neste trabalho. O aprendiz de inglês como segunda língua enfrenta, então, desafios: em geral, sua experiência com a língua materna gerou uma percepção de estruturação temática apenas inconsciente; além disso, no início de seu aprendizado, tem escassa experiência com os recursos gramaticais da língua alvo, o que não lhe garante a condição de utilização de opções sintáticas para atendimento das exigências temáticas. Entende-se, assim, que uma proposta didática deveria incluir um trabalho de conscientização e de prática de todo esse processo, a fim de que a compreensão discursiva desse aprendiz seja facilitada e sua produção seja mais apropriada.

Em uma perspectiva diretamente pedagógica, um conceito chave no trabalho de Rutherford é o de *consciousness-raising*, uma abordagem de ensino que tem, segundo Tenuta (2001), um caráter dinâmico, focado na conscientização de aspectos formais e regras da língua

alvo, visando a uma maior capacitação do aprendiz para a expressão de seus significados. Essa abordagem prevê que esse aprendiz seja exposto a certa quantidade de dados de L2. Através dessa exposição e da observação desses dados, aliadas à análise de sua própria produção linguística na língua alvo, aumenta-se a percepção dos padrões dessa língua em comparação com padrões de sua língua materna, caminhando-se, assim, do familiar para o não familiar.

Um dos recursos metodológicos da abordagem de *consciousness-raising* é o denominado *cluster* proposicional (*propositional cluster*), que consiste em provermos ao aprendiz três ou quatro palavras (*police investigate crime*) para que ele as combine sentenças ou sintagmas nominais variados. Essa proposta metodológica resulta em capacitar o aprendiz para atender a pressões discursivas que envolvam distintas escolhas temáticas. Do ponto de vista teórico, o *propositional cluster* reflete o processo de aprendizado de uma primeira língua, que vai de um estágio inicial de associação de palavras, para a aplicação gradual, informada e adequada da gramática, visando à auto expressão do falante.

Em suma, todas as características aqui discutidas, e outras ainda, devem ser enfocadas em um trabalho pedagógico que leve o aprendiz a se conscientizar dos padrões e mecanismos próprios da língua alvo, através da observação e manipulação de dados linguísticos variados, o que o ajudará em seu processo de aprendizado.

A seguir, discutimos os exercícios e os resultados obtidos em Perna (2016).

Resultados da pesquisa

A pesquisa em Perna (2016) constou, conforme já informado, da aplicação de exercícios gramaticais variados a participantes aprendizes italianos de inglês, replicando as investigações realizadas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015). Perna (2016) teve o objetivo geral de investigar a existência da consciência, por aprendizes italianos, do princípio da distribuição da informação em um texto relacionado a aspectos discursivos específicos da interlíngua desses aprendizes. Foi checado o reconhecimento: da alternância de informação dada e nova; da utilização de elementos coesivos; da obrigatoriedade do sujeito sintático; de certos padrões de estruturação sintática, como nominalização e voz passiva, e do uso de sujeitos não agentivos.

O princípio de distribuição da informação no texto

Halliday e Matthiessen (2014) definem a informação da seguinte forma:

Information, in this technical grammatical sense, is the tension between what is already known or predictable and what is new or unpredictable. This is different from the mathematical concept of information, which is the measure of unpredictability. It is the interplay of new and not new that generates information in the linguistic sense. Hence the information unit is a structure made up of two functions, the New and the Given. In the idealized form each information unit consists of a Given element accompanied by a New element (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 92).

Também encontramos “As a general guide to start off with, we shall say that the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause, i.e. that functions as a participant, a circumstance or the process” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 91).

Ao relacionarmos essas duas citações, inferimos que há uma relação entre a estrutura da informação e a estrutura temática da mensagem, pois se o elemento Novo sucede o elemento Dado e a oração se inicia pelo Tema, informação dada estaria no Tema e a informação nova no Rema. Apesar de, nesse quadro teórico, com referência a uma unidade linguística, não haver a postulação de que os limites das funções Tema e Dado, de um lado, e Rema e Novo, de outro, sejam necessariamente coincidentes, essa relação pode ser inferida.

Alguns exercícios aplicados aos participantes da pesquisa abordaram, então, o princípio de distribuição da informação no texto relacionado os padrões de estruturação temática (A, B e C) de McCarthy (1991). No primeiro desses exercícios, foram fornecidos dois textos com mesmo conteúdo, porém apresentando a ordem dos elementos informacionais distinta. Por isso, um dos textos era de leitura mais fluente, o que resultava em um processamento cognitivo facilitado da informação nele contida, uma vez que exibia um encadeamento mais apropriado de elementos dados e novos. Relacionado a isso, Rutherford (1987) explica que a linearidade da informação é uma das coisas que faz o processamento de um texto possível, ou seja, aquilo que está sendo lido pela primeira vez está ligado a alguma coisa que já é familiar para o leitor, o que chamamos de alternância entre informação dada e nova.

No contexto desse exercício, cabia aos aprendizes identificar qual dos dois textos apresentados tinha essa característica da linearidade. A maior parte dos estudantes (69%) optou, corretamente, pelo texto com a informação melhor distribuída. No entanto, quando solicitados que justificassem sua escolha, apenas 25% identificaram corretamente a retomada de um item lexical específico como elemento informacional iniciador do trecho subsequente do texto, responsável por possibilitar uma leitura mais fluente. No entanto, nenhum desses aprendizes mencionou a existência de um princípio funcional e/ou cognitivo que regesse essa situação.

Assim, observamos pouco conhecimento implícito e nenhum conhecimento explícito do princípio da distribuição temático-informacional no texto.

No segundo exercício, também proposto para checagem do conhecimento do princípio da distribuição da informação, o aprendiz é levado a completar um texto, produzindo uma sentença que vai dar sequência a outra já fornecida. Nas respostas, o padrão A (Tema 1 vira Rema 2) não foi usado. Todos tenderam à utilização do padrão B, sendo que 43,75% o fizeram de uma forma mais direta e 52,25% utilizaram um elemento periférico do Tema 1 como Tema 2. Nesse sentido, os aprendizes, em sua maioria, não produziram a melhor ligação possível entre os conteúdos informacionais das orações.

Elementos coesivos no texto

McCarthy (1991) trabalha com o conceito de coesão textual de Halliday e Hasan (1976) e enfoca os seguintes mecanismos de organização do discurso: referência, elipse, substituição, sinonímia e conjunção. É parte do conhecimento linguístico de um falante reconhecer e identificar os referentes desses elementos no texto ou fora dele. Assim, deve fazer parte do ensino de uma língua, tanto materna quanto de uma segunda língua, um trabalho específico de identificação e produção de referenciação coesiva.

Em relação ao aprendizado do inglês como L2, que é o foco de nossa investigação, os pronomes pessoais, *he, it, they*, entre outros, são importantes elementos coesivos em um texto, bem como os demonstrativos, *this, that, these, those*, e o artigo *the*, que podem ter referência anafórica, catafórica ou, alguns deles, fazer até referência exofórica. Em um contexto anafórico, o reconhecimento no texto, pelo aprendiz, dos referentes dos pronomes *it, this* ou *that*, quando são estruturas mais longas e complexas do que sintagmas nominais, pode ser ainda mais difícil do que o reconhecimento de outros referentes.

Em McCarthy (1991, p. 37), há um exemplo no qual *this* e *it* têm como referente anafórico uma situação anterior expressa por todo um período (*You may prefer to vent your tumble dryer permanently through a non-opening window.*):

9. *You may prefer to vent your tumble dryer permanently through a non-opening window. This isn't quite as neat, since the flexible hose remains visible, but it does save knocking a hole in the wall.*
(Which? October 1988: 502)

McCarthy (1991) aborda também a elipse, ou seja, a omissão de um elemento textual quando não há a necessidade da expressão desse elemento para a compreensão do conteúdo da comunicação, informando que ela pode ser nominal, verbal ou oracional, dependendo da natureza do elemento omitido. Um exemplo de elipse é a omissão do sujeito sintático na segunda oração de *Mary came home early, but refused to cook dinner*, por ser o mesmo sujeito nocional da primeira.

A substituição pode, igualmente, ser nominal, verbal ou oracional. Podem ser utilizados, para essa substituição, tanto elementos lexicais quanto gramaticais. Por exemplo, podemos substituir *Rosaline* por *The girl*, em algum texto. Nesse caso, temos um elemento lexical substituindo outro.

Enfim, o uso e o reconhecimento dessas ferramentas sintáticas coesivas pelo aprendiz podem demonstrar o seu nível de conhecimento da língua alvo e a capacidade de utilização de elementos anafóricos relaciona-se com o princípio discursivo temático-informacional, uma vez que é através deles que a informação dada é retomada no texto.

Outros dois exercícios aplicados no âmbito desta pesquisa relacionam-se a esses elementos coesivos anafóricos. Em um desses exercícios, o aprendiz teve que identificar a que informação prévia do texto os itens anafóricos apontados se referiam. No outro, os aprendizes tiveram que identificar, eles próprios, os itens anafóricos e a sua correferência.

Os aprendizes participantes da pesquisa não tiveram dificuldade em fazer o primeiro exercício: todos identificaram os antecedentes dos anafóricos de 5 dos 6 itens coesivos apontados; apenas 6,25% dos aprendizes identificaram erroneamente esse elemento antecedente de 1 item coesivo, ou seja, o acerto foi praticamente total. Já em relação ao segundo exercício, houve um índice de erros muito significativo: os aprendizes, primeiro, apontaram elementos que não são coesivos como se fossem: *at* (25%); *with*, (6,25%); *where* (18,75%); segundo, identificaram apropriadamente muito poucos antecedentes correferentes dos elementos anafóricos: *it* (50%); *them* (43,75%); *that* (31,25%); *this* (6,25%); *who* (68,75%) e, finalmente, identificaram erroneamente ou não identificaram os antecedentes correferentes dos elementos anafóricos: *it* (50%); *them* (56,25%); *that* (68,75%); *this* (93,75%); *who* (31,25%).

Ordem vocabular (SVO) – obrigatoriedade do sujeito sintático

Rutherford (1987) discute um aspecto bem específico da língua inglesa relacionado à interlíngua dos aprendizes, que é a exigência do sujeito sintático nessa língua, diferentemente de muitas outras. No inglês, mesmo que não exista um conteúdo proposto para preencher a posição gramatical de sujeito, utiliza-se o *it* ou o *there* para um preenchimento sintático semanticamente esvaziado. No exercício da pesquisa que propôs a testagem do conhecimento, pelos aprendizes, dessa exigência formal da língua, fomos surpreendidos pelo fato de alunos de nível B1 aproximado de inglês não serem capazes de discutir explicitamente esse padrão gramatical, que é simples e básico. Apenas 37,5% dos participantes identificaram a falta dos elementos *it* e *there* na posição de sujeito sintático e somente 6,25% explicitaram esse problema como o não cumprimento de um padrão gramatical da língua inglesa.

Padrões de estruturação sintática e nominalização

Um conteúdo proposicional pode ser expresso através de um verbo e seus argumentos, ou, alternativamente, para algum propósito temático-informacional, ser expresso através de uma estrutura nominal. Para a checagem do conhecimento de padrões de nominalização, houve um exercício estruturado pelo recurso pedagógico *cluster* proposicional. Essa proposta pedagógica relaciona-se ao fenômeno chamado por Rutherford de gramaticização (*grammaticization*), que é o processo de desenvolvimento da língua, partindo das palavras para a gramática. O autor explica que a complexidade de um *cluster* proposicional é determinada pelo número de argumentos que o verbo requer. Neste exercício, havia uma palavra de conteúdo verbal e três de conteúdo nominal que poderiam ser os argumentos desse conteúdo verbal. O aprendiz teve que combinar essas quatro palavras, formando sentenças variadas e, depois, transformar uma das sentenças por ele criadas em uma estrutura nominal.

Segundo Jones e Lock (2011), a transformação da voz ativa para a passiva pode tornar um texto mais eficaz ou mais apropriado para um contexto em que esteja inserido. No geral, a forma passiva é menos utilizada (mais marcada), portanto, o aprendiz pode ter mais dificuldades de produzir essa estrutura. Nesta investigação, 100% dos aprendizes produziram estruturas ativas corretas (41 estruturas), contendo todas as palavras fornecidas; 93,8% produziram estruturas passivas (17 estruturas). Mesmo assim, pelos números de estruturas produzidas, percebe-se que a produção de passivas é significativamente menor. A capacidade de produção

de nominalizações parece requerer, ainda, um nível mais avançado de aprendizado do que o da voz passiva. Apenas 37,5% dos aprendizes produziram nominalizações corretas e completas.

Sujeitos não agentivos

Segundo Rutherford (1987), uma estrutura com sujeito não agentivo traz uma relação semântica incomum entre o sujeito e o conteúdo verbal, uma vez que a posição de sujeito é normalmente ocupada por um elemento marcado como animado, ou agentivo, e, por outro lado, outras posições sintáticas tendem a ser ocupadas por participantes não animados, em geral não agentivos. No entanto, é possível e, por vezes, exigido em um determinado contexto discursivo, que um participante que tenha um papel semântico/temático distinto do agentivo ocupe a posição de sujeito. No entanto, esses sujeitos não agentivos podem ser interpretados como agramaticais por aprendizes em fase inicial de aprendizagem.

Um dos exercícios apresentava várias sentenças nas quais havia sujeitos com papéis temáticos diferenciados, todos não agentivos, e os aprendizes tinham que marcar aquelas que eles consideravam ser gramaticalmente aceitáveis. Nessa atividade, todas as sentenças eram gramaticais e a intenção era ver se aquelas cujo sujeito era não agentivo causariam estranhamento aos aprendizes e não seriam por eles marcadas como gramaticais.

Houve muitas estruturas não marcadas pelos aprendizes. Eles tenderam a identificar como gramaticais aquelas que possuem um correspondente na sua língua materna, no caso, o italiano: *The sun melted the ice-cream* obteve 75% de marcações; *The car stopped far away from here* obteve 87,5%. Houve pouca marcação, no entanto, para *This purse buttons at the back* (12,5%) e *My keyboard broke a key* (18,75%). No geral, para as estruturas com sujeitos não agentivos familiares aos aprendizes, eles identificaram 60,9% como gramaticais. No caso das outras, houve indicação de apenas 30,6% como gramaticais.

Análise comparativa de resultados

Conforme especificado na introdução deste artigo, as pesquisas em Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016) seguiram uma mesma metodologia, que envolveu a aplicação dos exercícios em aprendizes de inglês como L2, exercícios esses que permitiram tanto a checagem do conhecimento explícito e implícito do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação no texto, como a investigação de aspectos da interlíngua dos aprendizes referentes a fenômenos gramaticais relacionados à estrutura temático-informacional

discursiva. Foram, em todas as pesquisas, computadas as respostas dadas, tanto em uma perspectiva quantitativa de contagem de acertos, quanto em uma perspectiva qualitativa de análise das explicações dadas, quando requeridas. Apresentamos, então, no quadro a seguir, a comparação entre os resultados obtidos em Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e, nesta pesquisa, ou seja, Perna (2016):

Tabela 1: Resultados obtidos

Resultados obtidos		Aprendizes italianos do presente estudo	Aprendizes brasileiros em Autor (2001)	Aprendizes brasileiros em Autor e Oliveira (2015)
		%	%	%
Princípio da distribuição da informação no texto (Informação dada e nova)	Reconhecimento da melhor das opções de texto	69,0	67,2	74,0
	Explicação através da posição de elementos da frase	25,0	12,8	13,0
	Explicação através do princípio funcional-cognitivo	0,0		
SVO Obrigatoriedade do sujeito sintático	Identificação da falta de sujeito sintático	37,5	56,4	77,0
<i>Cluster</i> Proposicional	Sentença ativa	100	79,5	---
	Sentença passiva	93,8	64,1	---
	Nominalização	37,5	24,4	---
Coesão	Dirigida	93,8	71,8	---
	Livre	40,0	46,9	---
	Anaforicidade para trecho de texto	6,3	---	5
Sujeito não agentivo	Raros	30,6	41,6	13,0
	Comuns	60,9	76,3	65,0

Fonte: Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016).

No que se refere à estruturação dos blocos de informação no discurso, a simples identificação do texto de leitura mais fluente não apresentou dificuldade para nenhum dos grupos de aprendizes. No entanto, houve uma diferença entre esses grupos quando observados em sua capacidade de explicação do porquê de suas escolhas. Nesse caso, os aprendizes italianos conseguiram um índice de acerto melhor do que os brasileiros (25%, comparado a 12,8% e 13%, em Tenuta, 2001 e Tenuta e Oliveira, 2015, respectivamente). Assim mesmo, a explicação, nesta pesquisa, deu-se unicamente em termos de os aprendizes apontarem um elemento iniciador do segundo período do texto como sendo responsável por possibilitar uma

leitura mais fluente, o que não revelou, no entanto, que eles teriam conhecimento explícito do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação no texto. Não foi informado, na descrição das pesquisas anteriores, o tipo de explicação dada pelos aprendizes, como fizemos nesta, mas, muito provavelmente, naquelas pesquisas, essa explicação terá sido feita da forma como identificamos aqui.

Nossos dados revelam que os aprendizes italianos também apresentam, em sua interlíngua, várias características dentre as mostradas por Rutherford como próprias de um aprendiz de língua inglesa como L2. Nesta pesquisa, apenas 37,5% mostraram incômodo com a falta de um sujeito sintático e o fizeram sem necessariamente explicitar que essa é uma exigência na língua inglesa. Os estudos anteriores, com os quais estamos fazendo a comparação, obtiveram 56,4% e 77% de identificação da agramaticalidade dessa estrutura. Por esses números, conclui-se que os aprendizes italianos participantes desta pesquisa estão menos conscientes desse padrão de estruturação sintática do inglês do que os brasileiros nas pesquisas anteriores, apesar de, como os brasileiros, já terem tido um período de instrução formal da língua inglesa suficiente para terem sido conscientizados de uma regra básica da língua alvo.

Outra característica discutida por Rutherford como própria de aprendizes de inglês como L2 é a pouca produção de estruturas nominalizadas. A utilização do *cluster* proposicional confirmou esse fato. Tanto os participantes italianos quanto os brasileiros em Tenuta (2001) produziram mais estruturas ativas (100%, contra 79,5%) e estruturas passivas (93,8%, contra 64,1%) do que nominalizações (37,5%, contra 24,4%). A reduzida condição de produção de nominalizações eventualmente limitaria os aprendizes em relação a opções que teriam para suas escolhas temáticas.

Quanto ao uso de elementos coesivos, estudantes italianos e brasileiros (em Tenuta, 2001), em sua maioria (93,8%, contra 71,8%), conseguem reconhecer o referente de um elemento anafórico específico quando esse elemento é dado, e é solicitado do aprendiz apenas que aponte o seu correferente. No entanto, quando o exercício pede ao aprendiz que identifique os elementos que têm outros referentes no texto, ele apresenta uma dificuldade maior de respondê-lo (40,0%, contra 46,9% de acertos). O elemento anafórico que se referia a um trecho maior do discurso foi identificado, nesta pesquisa, por apenas 6,3% dos estudantes e, em Tenuta e Oliveira (2015), por apenas 5%. A dificuldade de perceber correferência de forma mais livre, bem como a de identificar trechos de texto como correferentes de itens anafóricos, revela uma condição possivelmente mais limitada de produção de textos nos quais a estruturação

informacional esteja adequada, uma vez que as informações dadas são retomadas por elementos coesivos anafóricos.

Através do exercício envolvendo sujeitos não agentivos, observamos que situações semelhantes ocorrem com aprendizes italianos e brasileiros. Todos os três grupos classificaram muitos sujeitos gramaticais não agentivos como agramaticais e, por outro lado, tenderam a aceitar a gramaticalidade daqueles sujeitos não agentivos que têm um correspondente na sua língua nativa. Essas observações indicam que há uma baixa probabilidade de produção de sujeitos não agentivos pelos aprendizes, o que, em alguns casos, pode ser limitador no momento de uma produção textual. A organização da informação em um determinado texto pode exigir, para que esse texto seja de leitura mais fluente, a ocorrência de um desses elementos não agentivos na posição de sujeito de uma frase.

Em geral, pudemos notar, através da comparação que realizamos entre os três estudos, que os aprendizes italianos e brasileiros de inglês como L2 investigados equivaleram-se relativamente ao grau de consciência da estrutura temático-informacional no texto e a alguns aspectos de sua interlíngua. Houve pequenas diferenças nos resultados referentes, primeiro, a uma maior capacidade dos italianos de explicar o porquê da escolha do texto de leitura mais fluente e, segundo, a uma menor conscientização, por parte desses mesmos aprendizes, da exigência do sujeito sintático em inglês. No entanto, essas diferenças não nos autorizam a afirmar que os grupos das pesquisas em foco estão em situações distintas de aprendizagem relativamente aos fenômenos linguísticos investigados.

Considerações finais

Através da análise realizada com aprendizes italianos de inglês como L2, podemos dizer, de maneira geral, que os participantes desta pesquisa apresentaram dificuldade de notar como a informação textual pode ser mais bem distribuída em contextos linguísticos específicos, assim como não foram capazes de justificar adequadamente suas escolhas relativas a melhores distribuições temático-informacionais. Esse fato revela que esses aprendizes italianos não têm conhecimento do princípio que rege a distribuição de elementos dados e novos no discurso, ou de Temas e Remas das orações. Isso faz com que não se distingam, de forma notável, dos aprendizes participantes das pesquisas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015).

Da mesma forma, os grupos investigados em todos os estudos equivaleram-se em relação ao seu desempenho relativamente aos exercícios que enfocavam aspectos da sua

interlíngua, tais como: pouca produção de nominalizações, problemas na identificação de elementos coesivos, especialmente o que remete a um trecho maior do texto, dificuldade na identificação da gramaticalidade de sujeitos não agentivos e dificuldade (ainda maior dos italianos) de perceber a falta do sujeito sintático.

Todo esse quadro de pouca identificação de certos elementos ou processos linguísticos na língua alvo remete-nos a questões de ordem pedagógica relevantes. Dessa forma, fica evidente a necessidade de que se despertem, no aluno, percepções dessas questões específicas, o que Rutherford aconselha seja feito através da abordagem de *consciousness raising*. No entanto, a familiarização desses temas e questões e a prática relativa a eles podem ser realizadas através de qualquer tipo de atividade que as enfoque específica e explicitamente. Advoga-se aqui a favor de que, no contexto do ensino da língua inglesa como L2, sejam tratadas, como fundamentais, a conscientização e a prática de diferentes recursos envolvidos na estruturação da informação, que vão melhor instrumentalizar o aprendiz na produção de seus textos e/ou em processos de interpretação dos mesmos.

É importante que o aprendiz seja conscientizado de que o objetivo é a produção de discurso coerente, coeso, fluente, e não de sentenças isoladas. O trabalho pedagógico precisaria envolver as noções de Tema/Rema e Dado/Novo, desenvolvendo no aprendiz a capacidade de fazer escolhas temáticas que atendam adequadamente a contextos discursivos específicos utilizando recursos gramaticais, tais como coesão textual, movimentos de constituintes e nominalizações. Todo esse trabalho estaria voltado para o desenvolvimento de uma competência não só gramatical, mas comunicativa (CANALE, 1983). Isso se torna especialmente necessário em se tratando do desenvolvimento da habilidade da escrita, que, de acordo com Richards (1990), envolve “transmitir informação acurada, efetiva e apropriadamente” (RICHARDS, 1990, p.101), o que seria parte dessa competência comunicativa.

Assim, relacionado ao ensino de inglês como L2, entendemos a relevância da prática de recursos e processos gramaticais aliada à conscientização de princípios que são de natureza funcional e cognitiva, a fim de que se desenvolva nos aprendizes uma visão mais completa e amadurecida do funcionamento da língua e lhe capacite para uma produção linguística precisa, adequada e fluente.

Os aprendizes, especialmente adultos, como são os enfocados nas pesquisas aqui comparadas, já passaram por um processo de instrução formal em língua materna e seriam

enormemente beneficiados por um aprofundamento da prática e um contato metacognitivo em L2 com esses aspectos da interrelação sintaxe/discurso/cognição.

Mais pesquisas seriam desejáveis, abrangendo um universo de aprendizes ampliado. Naturalmente, as descobertas desta pesquisa com estudantes italianos e das anteriores, com estudantes brasileiros, não esgotam a questão, mas servem para identificar e expor um problema específico, que precisa ser encarado do ponto de vista pedagógico. Além disso, a perspectiva comparativa da investigação encontrada neste artigo, envolvendo aprendizes de mais de um contexto de aprendizagem, ajuda-nos a perceber a importância da difusão de uma abordagem pedagógica que integre, nos sentidos aqui enfocados, gramática e discurso relacionados a princípios funcionais e processos cognitivos.

Referências

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In.: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) *Language and communication*. New York: Longman, 1983.

CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In.: LI, C. (ed.) *Subject and topic*. NY: Academic Press, 1976. p. 25-55.

_____. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, III: University of Chicago Press, 1994.

GIVÓN, T. *The grammar of referential coherence as mental processing instructions*. *Linguistics*, 30, 1992. p. 2-55.

_____. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

_____. *Language and Education*, edited by Jonathan J. Webster, London and New York: Continuum, 2007.

_____; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

_____; MATTHIESSEN, M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education and Hachette UK Company, 2004.

_____; MATTHIESSEN, M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. London and New York: Routledge, 2014.

JONES, R. H.; LOCK, G. *Functional grammar in the ESL classroom: noticing, exploring and practicing*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2011.

MATTHIESSEN, M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic functional grammar: a first step into theory*. London: Arnold, 1997.

MCCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PERNA, A.E.A. Análise do Princípio Discursivo da Estrutura da Informação no Texto e Aspectos da Interlíngua de Estudantes Italianos de Língua Inglesa como L2. *Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Bacharelado em Estudos Linguísticos do Inglês*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PRINCE, E. F. Towards a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 222-55.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge University Press, 1990.

RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman, 1987.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL 10, 1972. p. 209–231.

TARONE, E. *Interlanguage*. Elsevier Ltd. 4, 2006 [1994]. p. 1715–1719.

TAYLOR, C. What is corpus linguistics? What the data says. ICAME Journal, 32, 2008, pp. 179-200.

TENUTA, A. M. A estrutura da informação no discurso e algumas características da interlíngua de aprendizes de Língua Inglesa como L2. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 2, 2001. p. 11-34.

_____; OLIVEIRA A. L. A. M. O princípio funcional/cognitivo da estrutura da informação e mecanismos sintáticos em um contexto de aprendizagem de inglês como L2. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 54, n. 2, 2015. p. 393-417.