

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Doutorado em Linguística**

**UM CAMINHO ESTRANGEIRO NA COMPREENSÃO DO GÊNERO:
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM PRODUÇÃO TEXTUAL DO CELPE-
BRAS**

Ana Adelina Lôpo Ramos

Orientadora: Dr^a. Maria Luíza Monteiro Sales Corôa

**Brasília
2007**

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Lingüística, Língua Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
Doutorado em Lingüística**

Ana Adelina Lôpo Ramos

**UM CAMINHO ESTRANGEIRO NA COMPREENSÃO DO GÊNERO:
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM PRODUÇÃO TEXTUAL DO CELPE-
BRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de DOUTOR em Lingüística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luíza Monteiro Sales Corôa

Brasília, abril de 2007

Termo de Aprovação

Ana Adelina Lôpo Ramos

UM CAMINHO ESTRANGEIRO NA COMPREENSÃO DO GÊNERO: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM PRODUÇÃO TEXTUAL DO CELPE-BRAS

Tese defendida e aprovada como requisito parcial à obtenção do título de DOUTOR em Lingüística no curso de Pós-Graduação em Lingüística, pelo Departamento de Lingüística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília pela Comissão Examinadora composta pelos professores:

Data da aprovação ___/___/___

Professora Doutora Maria Luíza Monteiro Sales Corôa
Universidade de Brasília
Presidente

Professor Doutor José Luiz Meurer
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Daniele Marcelle Grannier
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Orlene Lúcia Carvalho de Sabóia
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Vilma Reche Correa
Universidade de Brasília
Suplente

Termo de Aprovação

Ana Adelina Lôpo Ramos

UM CAMINHO ESTRANGEIRO NA COMPREENSÃO DO GÊNERO: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM PRODUÇÃO TEXTUAL DO CELPE-BRAS

Tese defendida e aprovada como requisito parcial à obtenção do título de DOUTOR em Lingüística no curso de Pós-Graduação em Lingüística, pelo Departamento de Lingüística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília pela Comissão Examinadora composta pelos professores:

Data da aprovação ___/___/___

Professora Doutora Maria Luíza Monteiro Sales Corôa
Universidade de Brasília
Presidente

Professor Doutor José Luiz Meurer
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Daniele Marcelle Grannier
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Orlene Lúcia Carvalho de Sabóia
Universidade de Brasília
Membro

Professora Doutora Vilma Reche Correa
Universidade de Brasília
Suplente

*Dedico aos meus pais, **Zé Ramos**
(in memoriam) e **Zeza**, pedras
fundamentais na construção do que
sou.*

*Dedico aos meus amados **Luíses**, luzes
da minha vida, **Fernando** (esposo),
Eduardo e Guilherme (filhos), com quem
partilho os gêneros de cada dia.*

Ao Mestre, Marcuschi, minha

homenagem especial

A cognição não é descarnada, mas não é simples promiscuidade com o empírico e o experimental. Não se trata de defender algum tipo de fundacionalismo internalista nem externalista, mas de pensar a tensão entre esses dois pólos.

Luiz Antônio Marcuschi

Agradecimentos

A realização de um trabalho como este envolve sempre a participação de muitas pessoas queridas que, de modo direto ou indireto, contribuem com “fatias” valiosas de conhecimento e de generosidade. Agradeço a todas elas. Mas, quero lembrar algumas que marcaram presença constante durante todo o processo de criação.

A Deus, por nunca ter me deixado duvidar de sua existência.

A meus pais queridos, José (*in memoriam*) e Zeza, meu presente, pela educação, ética, crença, cidadania, e, sobretudo, pelo amor que formaram a minha base.

A meu amado esposo, Luiz Fernando, e amados filhos, Luís Guilherme e Luís Eduardo, amor incondicional em momentos difíceis.

A meus queridos irmãos, Fernando, César e Francisco, e irmãs queridas, Socorro, Penha, Fátima e Babi, ausência física, presença espiritual e apoio sempre.

As minhas grandes amigas, Cibele Brandão e Rachel Dettoni, irmãs de afeto, carinho e força.

Às amigas, Edna, Rosineide e Ana Dilma, quantas práticas de letramentos compartilhadas.

A minha secretária, Maria Vicentina, meu reconhecimento pela presteza e ajuda necessária.

A minha brilhante ex aluna, e, hoje, amiga e colega, Elizabeth Alves, gratidão e prova concreta da validade da missão de ser professor.

À professora Maria Luíza Monteiro Sales Corôa, Malu, orientadora deste trabalho, interlocução afinada, confiança e cumplicidade na compreensão dos “lugares” discursivos dos gêneros textuais.

À professora Stella Maris Bortoni, conhecimento e generosidade.

À inesquecível professora Lúcia Lobato (*in memoriam*), grande mestre, amizade e carinho.

À professora Enilde Faulstich, visão futurista na construção pedagógica e na divulgação cultural do português como língua estrangeira.

A todos os professores do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, que, em atitude pioneira, foram favoráveis a minha liberação para que este trabalho deixasse de ser apenas uma possibilidade.

Aos funcionários do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Francisco Lúcio Pereira e Laerte Guerra de Azevedo, e à secretária de Pós-Graduação, Jacinta Fontenele, pela presteza em atender as minhas solicitações.

Ao estagiário, Carlos Manuel Baigorri, meu reconhecimento; seus conhecimentos em informática e sua paciência e educação foram fundamentais para o formato final deste trabalho.

À professora Ana Lúcia Pedrozo, assessora do Ministério da Educação, pela cordialidade com que disponibilizou os dados para esta pesquisa.

Especialmente aos estrangeiros, tão anônimos neste trabalho, mas tão familiares em suas necessidade de aprendizagem da língua e da cultura do Brasil.

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar como o estrangeiro candidato ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil - CELPE-Bras demonstra compreender os gêneros textuais que constituem as tarefas do exame. Para isso, começo por uma análise das estratégias cognitivas nas produções de candidatos, de acordo com a visão de Van Dijk, especialmente, recorro à última versão do Modelo de Processamento textual, a que agrego outros elementos, como contexto, *input* e *output*, que me conduzem em direção ao gênero. Nesse sentido, parto de uma fundamentação de cunho sociointeracionista atual sobre o gênero textual, cujas origens se encontram em idéias de Vigotski e de Bakhtin. Assim sendo, o componente cultural, na compreensão do gênero, é um fator considerado, tendo em vista que as tendências teóricas que seguem orientações desses autores contemplam o gênero como algo profundamente atrelado às raízes culturais. Isso significa um redimensionamento do gênero textual como recurso metodológico em ensino de avaliação de uma língua estrangeira, no caso em discussão, o português do Brasil, sobretudo por supor ciência de práticas de letramentos para efetivação das práticas sociais, tanto em ambiente de imersão como naqueles de não-imersão, variável analisada neste trabalho.

Palavras-chave: Gênero textual; Letramento; Cognição social; Estratégias cognitivas; Contexto; Ambiente de imersão e ambiente de não-imersão.

Abstract

The present research aims at investigating how foreign candidates of the Certificate of Proficiency in Brazilian Portuguese – CELPE-Bras show to understand the *genres* that are part of the exam tasks. Therefore, I begin with an analysis of the cognitive strategies of the candidate's productions according to Van Dijk's view. In particular, I am based on the most recent version of the Modell of Textual Processing, *viz.* on textual base, to which I add other elements, such as context, and which are to lead towards the *genre*. For this, I start from an actual socio-interactive foundation on text *genres*, originated in the ideas of L. S. Vygotsky and M. Bakhtin. So, the cultural component will be considered for the understanding of the *genre*, since we need to have in mind that the theoretical tendencies which follow the authors' guidelines see it deeply linked to cultural roots. This means a re-dimensioning of the text *genre* as a methodological device in evaluation teaching of a foreign language, in our case, of Brazilian Portuguese, mainly due to presupposing the conscience of literacy practices in order to carry out social practices, both in environment of immersion and in non-immersion, which are important aspects of the present work.

Keywords: Text *Genre*; Literacy; Social cognition; Cognitive strategies; Context; Environment of immersion and of non-immersion.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos..... | vii |
| Resumo..... | viii |
| Abstract..... | ix |
| Introdução..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 | |
| DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | |
| Letramento e gêneros textuais: discussões teórico- metodológicas..... | 7 |
| Iniciando tema..... | 7 |
| 1.0 – Evento de Letramento..... | 8 |
| 1.1 – O gênero e as práticas de letramento: breves comentários..... | 11 |
| 1.2 – Autônomo e Ideológico – Brian Street e seus modelos de Letramento..... | 12 |
| 1.3 – Letramento e aprendizagem de língua estrangeira: a importância do contexto sociocultural..... | 13 |
| 1.4 – CELPE-Bras: um evento de letramento?..... | 14 |
| 1.5 – Texto, discurso e gênero: palavras iniciais..... | 15 |
| 1.5.1 – Texto: uma questão de conceito..... | 15 |
| 1.5.2 – Texto e discurso: uma relação dialética..... | 18 |
| 1.5.3 – Texto, discurso e gênero..... | 20 |
| 1.6 – O gênero em particular..... | 23 |
| 1.6.1 – Bakhtin: a pedra fundamental..... | 24 |
| 1.6.2 – Bazerman: contribuições sob um prisma sociocultural..... | 29 |
| 1.6.3 – Bronckart: contribuições à luz do sociointeracionismo- discursivo..... | 31 |

| | |
|---|----|
| 1.6.4 – Marcuschi: ainda na direção de um sociointeracionismo..... | 34 |
| 1.6.5 – Bonini: a importância do componente cognitivo..... | 36 |
| 1.6.6 – Schneuwly e Dolz: um ponto de vista pedagógico..... | 38 |
| 1.7 – Gênero textual em língua estrangeira..... | 41 |
| 1.7.1 – A importância do componente cultural..... | 41 |
| 1.7.2 – A questão cultural e a atitude do professor..... | 45 |
| 1.8 – Concluindo a Seção..... | 50 |
| CAPÍTULO 2 | |
| DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS | |
| Um proposta de análise para gênero: construto cognitivo-cultural..... | 51 |
| Iniciando a seção..... | 51 |
| 2.0 – Cognição: algumas palavras..... | 51 |
| 2.1 – Cognição: uma abordagem psicolinguística..... | 52 |
| 2.1.1 – Behaviorismo: uma teoria do comportamento..... | 53 |
| 2.1.1.1 – Skinner e a tese sobre o comportamento verbal..... | 54 |
| 2.1.1.2 – O behaviorismo e o estruturalismo de Bloomfield: parceria entre Psicologia e Lingüística..... | 55 |
| - Behaviorismo e aprendizagem de língua estrangeira..... | 56 |
| - O ensino de LE e a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC): Fries e Lado..... | 57 |
| 2.1.2 – Inatismo: um princípio mentalista..... | 58 |
| - Inatismo e aprendizagem de língua estrangeira..... | 59 |
| 2.1.3 – Visões sociointeracionistas..... | 61 |
| - Vigotski e o processo sociointerativo..... | 61 |

| | |
|---|-----------|
| - A Teoria Sociocultural de Vigotski e a aprendizagem de língua estrangeira (LE)..... | 62 |
| - Vigotski e Bakthin: duas abordagens e um discurso..... | 65 |
| - Vigotski e Bakthin: relação dialógica na aprendizagem de LE..... | 66 |
| 2.2 – Cognição: uma visão discursivo-pragmática..... | 67 |
| 2.2.1 – Modelo de Processamento Textual: um construto em três versões..... | 69 |
| 2.2.1.1 – Modelo Estratégico de Processamento Textual..... | 71 |
| 2.2.1.2 – Marcas identitárias do sujeito: autor e enunciador..... | 77 |
| - A questão do autor..... | 78 |
| - A questão do enunciador..... | 79 |
| - A questão do <i>input</i> e do <i>output</i> | 80 |
| 2.2.1.3 – <i>Input</i> e <i>Output</i>..... | 81 |
| 2.3 – Procedimentos metodológicos..... | 81 |
| 2.3.1 – Do Corpus..... | 82 |
| 2.3.2 – Do percurso..... | 82 |
| 2.3.3 – Da proposta para análise de gêneros..... | 83 |
| 2.3.3.1 – Componentes da proposta..... | 84 |
| 2.4 – Concluindo a seção..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 3 | |
| DA INVESTIGAÇÃO | |
| Um olhar sobre a produção de candidatos: análise dos dados..... | 88 |
| Iniciando a seção. | 88 |
| 3.1 – O evento de letramento CELPE-Bras..... | 88 |
| 3.1.1 – Tarefas..... | 92 |
| 3.1.1.1 – Tarefa I..... | 92 |
| 3.1.1.2 – Tarefa II..... | 93 |
| 3.1.1.3 – Tarefa III..... | 94 |
| 3.1.1.4 – Tarefa IV..... | 95 |
| 3.1.2 – Iniciando a Análise..... | 96 |
| 3.1.3 – CELPE-Bras: Letramento Autônomo ou Letramento Ideológico?..... | 99 |
| 3.2 – Produção dos candidatos: compreensão do gênero..... | 102 |
| 3.2.1 – Tarefa I – Gênero: texto para caderno de turismo de jornal..... | 103 |
| 3.2.1.1 – Jornais: Comentários..... | 103 |
| 3.2.1.2 – Grade de avaliação: comentário..... | 106 |
| 3.2.2 – Tarefa II – Gênero: publicidade via Internet..... | 107 |
| 3.2.2.1 – Publicidade Web- comentários..... | 107 |
| 3.2.2.2 – Grade de correção..... | 108 |
| 3.2.3 – Tarefa III – Gênero: carta circular comunitária..... | 109 |
| 3.2.3.1 – Carta formal..... | 109 |
| 3.2.3.2 – Grade de correção..... | 109 |
| 3.2.4 – Tarefa IV – Gênero: Panfleto..... | 110 |
| 3.2.4.1 – Panfleto..... | 110 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.4.2 – Grade de correção..... | 111 |
| 3.3 – Produção dos candidatos: comentários..... | 113 |
| 3.3.1 – Primeiro grupo: Provas no Brasil (ambiente de imersão)..... | 113 |
| 3.3.1.1 – C1..... | 113 |
| 3.3.1.2 – C2..... | 122 |
| 3.3.1.3 – C3..... | 130 |
| 3.3.1.4 – C4..... | 137 |
| 3.3.1.5 – C5..... | 143 |
| - Competências e habilidades..... | 149 |
| - Quadro Sintético – Ambiente de Imersão / Brasil..... | 150 |
| 3.3.2 – Segundo Grupo: Provas no exterior (ambiente de não-imersão)..... | 151 |
| 3.3.2.1 – C6..... | 151 |
| 3.3.2.2 – C7..... | 157 |
| 3.3.2.3 – C8..... | 163 |
| 3.3.2.4 – C9..... | 168 |
| 3.3.2.5 – C10..... | 173 |
| - Competências e habilidades..... | 176 |
| - Quadro Sintético – Ambiente de não-imersão / Exterior...177 | |
| 3.4 – Gênero textual na perspectiva extralingüística: implicações cognitivo-culturais em universos estrangeiros..... | 178 |
| 3.5 – Concluindo a seção. | 192 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4 | |
| DO GÊNERO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA | |
| Reflexões sobre o recurso na avaliação de LE: em direção a contribuições..... | 193 |
| Iniciando a seção..... | 193 |
| 4.1 – Proficiência lingüística: o que isso significa?..... | 193 |
| 4.2 – Proficiência em língua estrangeira..... | 195 |
| 4.3 – Avaliações de proficiência e língua estrangeira: breves considerações..... | 202 |
| 4.3.1 – CELPE-Bras: um exame de proficiência..... | 205 |
| 4.3.2 – Gêneros textuais no CELPE-Bras: um pretexto?..... | 206 |
| 4.3.3 – Gênero em avaliação de língua estrangeira: um recurso possível e viável.. | 208 |
| 4.4 – Concluindo a sessão..... | 211 |
| Conclusões..... | 212 |
| Referências bibliográficas..... | 215 |
| Anexos (Volume II) | |

Introdução

Os projetos pedagógicos para o ensino de língua contêm sempre, explícita ou implicitamente, abordagem fundamentada em teorias de aquisição, tanto no que se refere ao ensino de língua materna (L1)¹, como ao de segunda língua (L2), em que se inserem os de língua estrangeira (LE). Tal base teórica se reflete na seleção de técnicas e na escolha de recursos utilizados quando das práticas de ensino/aprendizagem.

Em se tratando de língua estrangeira (LE), particularmente, área foco do presente estudo, princípios do behaviorismo de Skinner e do inatismo de Chomsky, bem como noções de competência comunicativa de Hymes, e, mais recentemente, fundamentos do sociointeracionismo de Vigotski, têm sido basilares nas abordagens de cunho estruturalista, comunicativo e sociointeracionista, respectivamente, quando da elaboração de cursos em vários idiomas.

Exercícios de repetição, os famosos *pattern drills*, preenchimento de lacunas, entre outras técnicas, são alguns dos exemplos da presença da abordagem estruturalista, que concebe a língua dentro dos limites da própria estrutura.

O diálogo é o recurso mais utilizado no que se tem denominado de abordagem comunicativa, cujo objetivo é o ensino da língua como elemento comunicativo. Mas, de modo geral, o que se observa é o ensino da estrutura dialógica a partir de textos estereotipados, de situações simulacros da vida real, mas desconstituído de aspectos sociais e pragmáticos da cultura. Assim sendo, o texto é recurso usado nessa abordagem, mas com estatuto de pretexto cuja meta é, na maioria das vezes, tão-somente o aprendizado de questões gramaticais.

O texto assume valor essencial à construção do processo comunicativo somente na abordagem em que a comunicação vai muito além de simples troca de informação ou de simples repetição da situação simulacro de diálogo das práticas sociais reais. Em outras palavras, o texto passa de estrutura ao estatuto de

¹ Essa simbologia é comumente usada na literatura da área.

gênero em abordagens que recorrem a esse construto como processo interativo, tendo os discursos circulantes na cultura integrados às práticas de linguagem presentes no jogo dos interactantes.

A abordagem subjacente ao ensino de língua que contempla tal visão tem como base teórica cognitivista o sociointeracionismo, perspectiva de língua em que o trabalho com gênero textual assume posição de destaque, pois é proposto além do aspecto gramatical². É por meio do gênero que o aprendiz acessa novos conhecimentos e demonstra aqueles já consolidados. É o gênero, na modalidade oral ou na escrita, recurso do qual um programa de ensino de língua, com abordagem sociointeracionista, não pode prescindir.

Defesas em prol de um ensino baseado no sociointeracionismo têm surgido desde o início da última década, sobretudo no que diz respeito ao ensino do Português como L1. Em relação ao contexto de L2 e de LE, as mudanças ainda são lentas, configurando-se mais no nível da pesquisa do que do ensino.

Entretanto, particularmente, no que diz respeito ao português como língua estrangeira, o Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros - CELPE-Bras tem sido vanguardista na adoção dessa abordagem. Adotando nas avaliações o texto, com estatuto de gênero, como atividade de excelência, contempla-o tanto do ponto de vista da escrita quanto da oralidade. Em qualquer uma das duas modalidades, a leitura e a produção de gêneros textuais estão concebidas em sua natureza interacionista/discursiva, voltada, segundo orientações do exame, para práticas sociais. São exemplos disso, cartas, entrevistas, notícias, que tratam sempre do cotidiano da nossa cultura.

Esse exame foi instituído em 1997, pelo Ministério da Educação - MEC, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), e, como o próprio nome já sugere, tem por objetivo certificar a proficiência lingüística em português do

² Existem outras teorias em que o gênero encontra-se no centro de seus estudos, como é o caso da Lingüística Sistêmico-funcional, mas não são necessariamente de cunho cognitivista.

Brasil, de estrangeiros residentes ou não no país, com finalidades sociais diversificadas, como trabalhar no país, estudar etc. É aplicado duas vezes ao ano, uma em cada semestre, por instituições de ensino superior no Brasil, e por instituições brasileiras no exterior, como os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), embaixadas etc, em países de todas as Américas e em países da Europa e da África. Testa quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. É constituído por dois módulos: uma Parte Coletiva, que integra os componentes de compreensão oral e escrita e produção escrita; e uma Parte Individual, que também integra compreensão oral e escrita, além da produção oral. As atividades do exame consistem em realizar tarefas que são um “convite a agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com o próprio social” (Manual do CELPE-Bras, 2003, p.5)

A proposta do certificado vem ao encontro de uma perspectiva pedagógica de língua estrangeira em que se contempla um universo amplo de competências e na qual a aprendizagem tem que incluir não só conhecimento estrutural lingüístico, mas também aquele que garante ao aprendiz desempenhos comunicativo, pragmático e discursivo (Canale & Swain, 1980), tendo em vista que a concepção de língua no certificado vai além de uma meta comunicativa. A língua é tratada em função das práticas sociais. Assim, a prova a que o estrangeiro se submete exige que o candidato tenha certos conhecimentos sobre costumes, crenças e revele atitudes familiares à cultura da comunidade brasileira.

O formato do exame, com essa configuração, já se diferencia de outros certificados de língua estrangeira (LE), que, na maioria, objetivam testar apenas a competência lingüística, por entenderem língua sob a perspectiva estruturalista, sistêmica. Em que pese a palavra *proficiência* ser alvo de controvérsia, pois pressupõe a inclusão de várias competências, no contexto do CELPE-Bras, ela é definida a partir de desempenhos que o candidato possa demonstrar utilizando o português do Brasil em situações similares a reais com as quais ele poderá vir a se deparar, segundo consta do manual.

Isso significa ter conhecimento sobre gêneros textuais que transitam nas práticas sociais e constituem as mais diversas situações de comunicação no país, do ponto de vista da estrutura, mas, principalmente, da funcionalidade, uma vez que usá-los de modo certo no ambiente adequado é o propósito da avaliação.

É exatamente esse ponto a questão central do meu estudo. A análise do gênero textual no CELPE-Bras, no que se refere ao enquadre cognitivo-cultural. A atenção está voltada para a observação de elementos que revelam as estratégias cognitivas envolvidas na construção de textos-resposta da produção escrita de candidatos que se submeteram ao exame na etapa de abril do ano de 2005. Parto da idéia de que dominar diversos gêneros textuais significa ser mais proficiente em determinada língua, e acredito que o conhecimento de elementos lingüístico-discursivos constitui uma primeira possibilidade concreta para se perceber as estratégias cognitivas envolvidas na produção dos textos, mas que podem indicar também, juntamente com outros aspectos, o domínio dos gêneros textuais.

São investigadas produções daqueles avaliados como nível básico, bem como de alguns que ficaram com menção SC (Sem Certificação), para investigar por que o resultado de sua prova escrita contribuiu para a não-certificação.

Considero também toda a complexidade de textos envolvidos, como o comando da questão proposta, o texto motivador e o referente à grade de correção que orienta a avaliação, tendo em vista que o gênero a ser produzido se constrói a partir das relações estabelecidas com os demais.

Organizei o corpus com textos do seguinte modo: 1) de falantes de línguas próximas ao português (como as neolatinas, espanhol); 2) de falantes de línguas européias distantes (inglês); 3) e de falantes de línguas orientais (japonês). A variável fundamental é o ambiente de imersão de não-imersão³ da realização da prova. Para investigá-la, parto das seguintes questões de pesquisa:

³ Ambiente de imersão é o ambiente sociocultural da língua-alvo; o de não-imersão é todo aquele externo ao da língua-alvo e, no caso específico deste trabalho, refere-se àqueles fora do Brasil em que os candidatos se submeteram à avaliação.

- 1) Há diferenças lingüístico-discursivas entre os candidatos que realizaram a prova no Brasil e no exterior? Essas diferenças são significativas para demonstrar conhecimento sobre composição do gênero e adequação ao contexto?
- 2) Percebem-se elementos lingüístico-discursivos indicadores de que os candidatos demonstram compreensão do conteúdo veiculado pelo gênero do texto-estímulo? Há diferenças entre as provas realizadas no Brasil e no exterior?
- 3) Houve a produção dos gêneros solicitados? Que indícios apontam para o sucesso ou insucesso?
- 4) Percebem-se diferenças lingüísticas significativas entre a produção de candidatos hispano-falante em relação aos demais?

A partir desse “guia”, tenho duas metas a alcançar: uma, sob perspectiva teórica, outra, do ponto de vista da aplicação. Em relação à primeira, verifico se as estratégias cognitivas que o candidato aciona revelam compreensão sobre o gênero textual, tanto do ponto de vista do texto-estímulo quanto da produção solicitada. De outro lado, investigo se o candidato demonstra conhecimento sobre o enquadre cognitivo dos gêneros. No que respeita à segunda, e a partir da análise, levanto reflexões sobre a adequação de um exame com esse formato, aplicado em ambiente de imersão e de não-imersão.

Para tanto, as questões anteriormente anunciadas norteiam os seguintes objetivos:

- 1) Investigar, por meio de marcas lingüístico-discursivas, de que modo as estratégias cognitivas são reveladas pelos candidatos.
- 2) Verificar se as estratégias são indicadoras da importância do ambiente de imersão como aspecto favorável para a compreensão do gênero e de que maneira isso se apresenta.
- 3) Averiguar se a proximidade lingüística⁴ é relevante no uso de estratégias por hispano-falante e por falantes de outras línguas de modo a se refletir do ponto de vista do tipo de exame de avaliação.

⁴ “Proximidade lingüística” refere-se a semelhanças que há entre línguas por serem de mesma origem, como o português e o espanhol.

Por se tratar de tema com aspectos que envolvem várias áreas do conhecimento, o arcabouço teórico é eclético, construído a partir da interface naqueles pontos em que isso é possível e desejável. Desse modo, embora a Análise de Discurso seja o “cenário” em que a pesquisa se insere, recorro a contribuições da lingüística de cunho cognitivista, da psicolingüística, da pragmática, e da área de ensino e de aquisição de língua estrangeira.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, distribuídos do seguinte modo:

Os dois primeiros capítulos tratam dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam toda a análise. No primeiro, apresento discussões sobre letramento, texto, discurso e gênero. No segundo, trato de questões a respeito de cognição, teorias cognitivas e ensino/aprendizagem de LE, bem como comento a proposta metodológica para a análise dos dados.

O terceiro capítulo está dedicado à análise. Parto de uma investigação intratextual, das estratégias cognitivas, para a extratextual, do gênero. Nessa seção, ainda acrescento uma leitura resumitiva da minha análise através de quadros demonstrativos de competências e habilidades, reveladas pelos candidatos.

O quarto, e último, capítulo está voltado para pontos e reflexões teóricas e práticas que considero relevantes e que possam efetivamente contribuir para um repensar sobre a inclusão do gênero textual no ensino e avaliação do português como língua estrangeira, bem como para incentivar outros estudos nessa área.

CAPÍTULO 1

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Letramento e gêneros textuais: discussões teórico-metodológicas

Iniciando o tema

Neste capítulo, trato dos conceitos e princípios fundamentais que servirão de base teórica e oferecerão elementos para a construção de parte do caminho metodológico da presente pesquisa. Como a tônica do estudo é o enquadre cognitivo-cultural do gênero, nesta seção, dedicarei particularmente atenção a aspectos relativos ao gênero e ao contexto de letramento em que ele é abordado.

Acredito que a opção por esse modo de estudar o gênero textual seja uma das inúmeras possibilidades de investigar a compreensão, por parte dos estrangeiros, da língua portuguesa do Brasil como condição *sine qua non* para a concretização de práticas sociais no universo discursivo da cultura brasileira. O CELPE-Bras tem adotado o texto como recurso metodológico de excelência para avaliação e, por isso, parto do ponto de vista de que todo texto se realiza socialmente em gêneros. Nessa perspectiva, o gênero se coloca num patamar de discussão teórica com implicações pedagógicas que devem ser consideradas, sobretudo porque, no caso em questão, encontra-se situado em contexto de letramento educacional de língua estrangeira (LE), em que é exigida familiaridade com as práticas sociais da comunidade.

Assim sendo, é necessário discutir noções acerca de texto, contexto, discurso, gênero, cognição, entre outros fundamentos co-relacionados, como ponto de partida para o alcance dos meus propósitos. Antes, porém, é importante comentar o ambiente das práticas de letramento em que o exame está situado, pois entendo ser esse o primeiro aspecto da análise por contemplar coerentemente os conceitos que serão adotados neste trabalho.

O referencial teórico abordado nesta seção está constituído multidisciplinarmente, com contribuição das versões mais atualizadas da

Lingüística Textual, de estudos sociointeracionais e de fundamentos de Análise de Discurso. Considerando que não adoto modelo de análise pronto e fechado, recorro a contribuições da Lingüística Cognitiva e a trabalhos da Psicolingüística. Evidentemente, trato dessas diversas áreas na medida em que elas permitem interface conceitual e estabelecem diálogos para construção do meu percurso teórico-metodológico.

Dessa maneira, opto pelos estudos de Brian Street (1984), para a compreensão do exame como evento de letramento e recorro à teoria de Van Dijk, (1978), (1980), (1990), especificamente àqueles trabalhos voltados para o processamento textual para elaboração de parte da metodologia que utilizarei. Estão também contempladas publicações de Koch (2000), (2002), Marcuschi (2000), (2002), (2004), entre outros pesquisadores da Lingüística do Texto. Na abordagem sobre gênero, destaca-se Bakhtin – onde tudo começa –, Marcuschi (2002), (2004), Bazerman, sobretudo a coletânea de textos de 2005, Bronckart (1999), Bonini (2002), Schneuwly e Dolz (2004).

O diálogo conceitual é permitido pelo fato de todos esses autores se apoiarem em visões sociointeracionistas de língua e, por isso mesmo, os princípios da teoria de aquisição que fundamentarão meus argumentos serão aqueles pautados em concepções sociointeracionistas que tiveram origem nos estudos de Vigotski.⁵

1.0 – Evento de letramento

Eventos de letramento têm sido entendidos como atividades orientadas para função cognitiva ou social, e estão intrinsecamente ligados ao conceito de “práticas de letramento”, que, por sua vez, consistem na concretização das complexas relações sociais em que o uso da língua cumpre papel fundamental, que é o de delimitar o perfil do evento, “lugar” de realizações das práticas. David Barton e Mary Hamilton (2000, p.6) definem tais práticas como:

⁵ Comentários sobre princípios da teoria de Vigotski serão feitos no próximo capítulo.

Processos internos individuais e sociais que conectam as pessoas com as outras e essas são incluídas em representações formais nas ideologias e nas identidades sociais, envolvendo valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Já os eventos são atividades com função, seja cognitiva ou social. São episódios que surgem das práticas e são moldados por elas.

Os autores definem essas práticas em termos sociais argumentando que o letramento seja compreendido com base em seis proposições, a saber:

1. O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser compreendidas como eventos mediados por textos escritos.
2. Os diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios sociais.
3. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Assim, há letramentos mais dominantes, mais visíveis, mais influentes do que outros.
4. As práticas de letramento são propositais e se encaixam em metas amplas e em práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento se transformam e as novas surgem freqüentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem informal e na compreensão das ações. (Barton & Hamilton, 2000, p.7)

Assim, dizemos que toda atividade de letramento é um evento situado nas várias esferas sociais que constroem a comunidade. Dizemos, de outro modo, que as práticas de letramento constituem conjunto de práticas de linguagem que concretizam outros tipos de práticas: as práticas sociais.

A escola é uma das instituições onde se situam alguns relevantes conjuntos dessas práticas. Essa instituição é legitimada institucionalmente para garantir o acesso à escrita, modalidade lingüística cujo domínio é tradicionalmente a meta principal do contexto educacional.

Alguns estudiosos têm defendido o desempenho exclusivo da escrita na realização das práticas. No entanto, essa tese é contestada a cada dia por

aqueles que advogam a presença paralela e integrada da oralidade e da escrita nos diversos domínios de interação social. Em outras palavras, o processo de letramento, que não se confunde com alfabetização, em que a aquisição/aprendizagem da escrita é a meta, contempla determinadas práticas, sendo que uma habilidade lingüística se manifesta em decorrência da outra. É o caso, por exemplo, de algumas práticas no trabalho ou até mesmo em casa, onde uma determinada exigência de escrita é solicitada por determinações da linguagem oral. Por exemplo, atas, registros escritos, anotações, relatos, resumos são produzidos para fixar as discussões, ratificações e deliberações das intervenções orais em ambiente de reunião ou trabalho.

Posição como esta é defendida por Kleiman (1995, p.28), que, ao tratar das diferenças entre fala e escrita, afirma:

As diferenças são bem mais relativas quando o foco não está nas diferenças e quando a concepção não é polar.... porque nem toda escrita formal é planejada nem toda oralidade é informal e sem planejamento. As cartas pessoais, por exemplo, têm mais semelhanças com a conversação do que a conversação tem com uma aula inaugural, pois esta última, muitas vezes, parece ter apenas a modalidade -isto é, o fato de ser falada – em comum com as outras formas orais.

Marcuschi (2000) também partilha essa idéia. Rejeitando a distinção de polaridade entre fala e escrita, o lingüista defende que ambas formam um continuum, o que não elimina necessariamente as suas diferenças. Para o autor, a oralidade é reconhecida em muitas práticas de letramento, conforme se constata na afirmação (Marcuschi, p.16):

Hoje (...) predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A semente dessa posição, na verdade, remonta a considerações de Bakhtin (2000) [1953], que propõe as bases do estudo lingüístico para além das fronteiras da forma, colocando o gênero discursivo como elemento central na investigação da linguagem.

A seguir, ainda comentando as práticas de letramento, observo o papel do gênero textual no domínio dessas práticas.

1.1- O gênero textual e as práticas de letramento: breves comentários

A concepção de letramento, incluindo tanto a escrita como a oralidade para efetivação das práticas sociais, admite um universo mais ampliado das formas de comunicação, extrapolando assim os limites da instituição escolar – situação antes vista como único lugar de letramento – para outros contextos do cotidiano. Em tais contextos, as duas modalidades de língua se encontram tão intrinsecamente relacionadas no que diz respeito à apreensão do sentido de alguma ação social que, mesmo para aqueles considerados iletrados, a escrita pode ser de algum modo compreendida se estiver plenamente associada à determinada prática social: reconhecer valor monetário, usar ônibus, saber tomar táxi, ou mesmo efetuar uma simples compra são alguns dos inúmeros exemplos que a literatura tem apresentado. Para a realização de tais ações, no entanto, precisa-se recorrer a formatos adequados de língua, em sua modalidade oral ou escrita, de modo que os interlocutores se entendam e o propósito seja alcançado. Nesse processo, entra a participação do gênero textual adequado a cada situação, o qual consiste na “expressão lingüístico-discursiva” conferida ao dinheiro, na palavra “táxi”, na tarja colocada na parte superior da frente do ônibus, com a indicação do lugar de destino, no diálogo, na negociação. Portanto, uma enorme gama de gêneros textuais concretiza práticas de letramento exteriores ao âmbito formal de aprendizagem. Isso mostra a importância do gênero nessas práticas sociais.

Mas, como se têm efetivado ações pedagógicas nesta direção? A educação formal, na sua grande missão de garantir práticas de letramento aos alunos, tem implementado projetos pedagógicos contemplando o tratamento dessas práticas? Que modelos de letramento ou letramentos são empreendidos pelos currículos educacionais? E, mais especificamente, do ponto de vista do ensino de língua estrangeira, que iniciativas têm sido tomadas a esse respeito? Como os gêneros textuais têm sido utilizados em termos de recurso metodológico? Não cabe aqui aprofundar essa discussão, já que não é esse o objetivo do presente trabalho. Mas, importa comentar os modelos propostos por Brian

Street (1998) na minha análise do CELPE-Bras como evento de letramento situado em instituição educacional.

1.2 - Autônomo e Ideológico – Brian Street e seus modelos de letramento

Qualquer atividade humana no âmbito das práticas sociais está impregnada de marcas ideológicas, pois o homem se situa nesse contexto como sujeito constituído historicamente pelos discursos da comunidade a que ele pertence. Isto é um ponto basilar para compreendermos que questões ideológicas estão pressupostas em qualquer ação social. O letramento educacional é um dos muitos contextos em que as ações sociais se consolidam e reproduzem as ideologias.

Brian Street (1998) distingue dois tipos de modelos, *Autônomo* e *Ideológico*, para análise de letramento no âmbito da educação, os quais se caracterizam pelo tratamento dado à linguagem, sobretudo no que se refere ao estatuto conferido à escrita.

Street compreende por *Modelo Autônomo* o modelo de letramento que privilegia a escrita como plena em si mesma, autônoma, independente do contexto social (Street, 1998, p.4); portanto, exclui a oralidade e as relações de ordem social, cultural e discursiva com as quais a língua escrita naturalmente está relacionada. Nessa visão de letramento, eleva-se tal modalidade de língua a um patamar de excelência, constituindo-a como elemento de segregação, pois mantenedor dos papéis assimétricos nas relações de poder.

Por *Modelo Ideológico*, Street entende as práticas de letramento “estritamente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade cujas variedades estão associadas com a leitura e a escrita em diferentes contextos” (Street, 1998, p.7). O autor justifica o termo para descrever tal abordagem, ao invés de cultural, sociológico ou pragmático, porque sinaliza explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder. Assim, defende que as relações entre as práticas de oralidade e de escrita diferem de contexto para contexto e, por isso mesmo, acredita que a unidade de estudo não deve ser tomada como algo no

letramento em que a oralidade seja isolada, mas, ao contrário, deve estar contemplada por ser parte integrante na construção dessas práticas.

1.3 – Letramento e aprendizagem de língua estrangeira: a importância do contexto sociocultural

O conceito de letramento adotado no âmbito do presente estudo vai além do aprendizado de língua escrita, como abordei anteriormente. Ele tem sido comumente utilizado em aprendizado de língua materna (L1). Em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, o tratamento dado tem sido prioritariamente referente a comunidades consideradas bilíngües e multilíngües, com incremento de materiais didáticos. Embora a aplicação desse termo nesse contexto seja bastante ponderada, acredito que deve haver adequação quando se trata de ambiente de imersão.

O processo de aprendizagem lingüística no país da língua-alvo propicia ao aprendiz o contato com as “rotinas” lingüístico-culturais da comunidade nos mais variados ambientes, do informal ao mais formal. Conseqüentemente, ele tem mais oportunidades de se familiarizar com as práticas discursivas dessa cultura, possibilitando, assim, o desenvolvimento da proficiência lingüística com sucesso. O aprendiz estará inserido em contextos de eventos sociais (reuniões, aulas, cinemas, restaurantes) que certamente oferecerão uma gama de *inputs* (insumos) a serem considerados significativamente para sua inclusão nas práticas sociais de letramento de tal comunidade.

A situação é outra quando se trata de aprendizagem em ambiente de não-imersão. Como em regra o processo se dá por meio de material didático (autodidatismo ou aprendizagem formal), os aprendizes não se encontram nas mesmas condições daqueles que estão no contexto físico da língua-alvo. Assim sendo, o contato com as práticas de letramento é restrito, muitas vezes, de difícil ocorrência, pois se tem visto que o aprendizado se limita, em larga escala, à resolução de exercícios de estruturas lingüísticas e repetição de diálogos simplificados que constituem muito pouco do cotidiano cultural da comunidade lingüística. O processo sociointerativo fica prejudicado e aspectos pragmáticos, não são contemplados. É por isso mesmo que, para se ter certo

conhecimento de práticas de letramento, tem de haver recursos complementares, com acesso a jornais, revistas, filmes, livros, música, entre outros, materiais esses que trazem a cultura e suas práticas registradas, sempre em gêneros textuais.

1.4 - CELPE-Bras: um evento de letramento?

O CELPE-Bras, por ser um exame de avaliação, instituído e aplicado sob a tutela do Ministério da Educação, abordando em suas tarefas práticas lingüísticas que contemplam práticas sociais da vida e, conseqüentemente, da cultura brasileira, pode ser considerado evento de letramento situado, tendo em vista que se encontra inserido em contexto educacional, um dos inúmeros domínios sociais⁶ de eventos, segundo Barton e Hamilton (2000). Aborda, em suas tarefas, textos simulando situações de comunicação de práticas sociais ocorrentes no Brasil. Mas, de que forma essas práticas estão contempladas no exame? Como a língua tem sido abordada nesses textos? É como pré-texto? É como gênero? Qual a concepção de gênero, se for o caso, subjacente a ser depreendida no exame? Que relação é estabelecida entre o texto ou gênero e o evento de letramento CELPE-Bras? São preocupações como essas que me levam a investigar em que modelo ou modelos, segundo a visão de Street, tal evento se enquadra. No Modelo Autônomo? No Modelo Ideológico? É essa análise que faço do exame e da sua realização em ambiente de imersão ou não. Levo em conta tanto a produção do candidato quanto o texto-comando e o texto-estímulo. Considero ser esse um procedimento relevante no quadro analítico sobre o enquadre cognitivo-cultural do gênero textual, tema desta pesquisa.

Antes da análise, no entanto, discutirei outros aspectos teóricos implicados nas minhas reflexões, iniciando pelos conceitos de texto, discurso e gênero, “pedras” fundamentais para a construção do arcabouço teórico.

⁶ Aprofundarei discussão sobre esse ponto no capítulo dedicado à análise.

1.5. – Texto, discurso e gênero: palavras iniciais

A literatura vem mostrando o grande interesse que conceitos como texto, discurso e gênero têm despertado em trabalhos de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento. Se a Lingüística Textual, em seu trajeto de algumas décadas, vem, a cada dia, avançando no tratamento dado ao texto, a Análise de Discurso não tem feito diferente no que diz respeito ao discurso, em suas inúmeras manifestações, e, ao gênero, com o crescente número de publicações que tratam desse tema. O resultado de tal mudança é a situação cada vez mais movediça no limite desses campos teóricos no que se refere ao objeto de especulação. Por isso, é importante esclarecer como cada um é entendido neste trabalho. Este será assunto das próximas subseções.

1.5.1– Texto: uma questão de conceito

O conceito de texto, como se sabe, tem se modificado desde quando começou a ser considerado foco de análise. Mesmo dentro da Lingüística Textual, que tem como alvo de investigação o próprio produto textual, o texto apresenta múltiplas concepções, dependendo, também, cada uma delas, dos princípios em voga em determinado tempo. Assim, de acordo com Koch (2000, p.21), tem-se compreendido texto, entre outras maneiras, como:

- unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- sucessão ou combinação de frases;
- cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- cadeia de isotopias;
- complexo de proposições semânticas;
- seqüência de atos de fala;
- fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais;

ou ainda como:

- atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Percebe-se, portanto, que texto é conceituado ora apenas sob critérios sistêmicos, estruturais, ora, cognitivos, ora, pragmáticos; ou, ainda, como algo

que contempla elementos que extrapolam os limites da própria tessitura. Com exceção dessas últimas, as demais concepções o vêem como um produto pronto e acabado, como se todo o universo de significações de toda sorte estivesse depositado naquele produto, sem observância das condições de produção como: tempo, espaço, história, sujeito e demais elementos envolvidos em contextos de criação e de interlocução.

A idéia de postulá-lo como algo circunstanciado em rede de relações complexas de enunciados e em enunciação parece ter seu germe exatamente na proposta de texto como parte de atividades da comunicação. Mesmo assim, essa concepção, ao que tudo indica, advoga-o ainda preso a sua forma, sendo o aspecto comunicativo o ápice do processo. Talvez mesmo por esse motivo, autores da Lingüística Textual, numa versão mais atualizada, entendendo que a língua não é só estrutura, nem apenas um meio de comunicação, têm avançado e proposto uma conceituação numa perspectiva mais complexa (Koch, 2000, p.25), por envolver as condições de produção, segundo a qual [o texto]

se constitui enquanto tal no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido”.

e acrescentam (Koch, 2002, p.17):

o texto passa a ser considerado o próprio *lugar*⁷ da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Essas concepções, de cunho socio-interacionista-cognitivo, atribuem ao texto estatuto em que se evidencia a presença de algo a mais no jogo interativo: o sentido passa a ser *os sentidos*, pois não repousa mais em produto unicamente estrutural pronto e acabado, isto é, na tessitura, mas também não é

⁷ Destaque da autora.

possibilitado por meio de mero produto de comunicação, e sim no processo; os interlocutores (produtor e potenciais leitores) não são “obrigados” a ter a mesma interpretação, pois o conhecimento prévio de cada um é considerado; o tempo (momento de produção e momentos de leituras) e o espaço (lugar discursivo) não são os mesmos, pois o que está implicado não é mais o indivíduo, e, sim, os sujeitos. Koch (2002, p.17) comprova este argumento na seguinte passagem:

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.

Propondo-se a caracterização de texto desse modo, percebe-se que Lingüística Textual se configura hoje, pelo menos em termos de arcabouço teórico, numa situação limítrofe com a Análise de Discurso, pois os conceitos de texto apresentam elementos que têm “a ver” com o que se entende por discurso. Entretanto, do ponto de vista metodológico, as análises textuais, em muitos aspectos, se encontram ainda presas aos elementos estruturais, como ocorria em versões anteriores, o que diferencia essas duas abordagens de linguagem, tendo em vista que, nas várias vertentes da Análise de Discurso, os elementos estruturais constituem apenas ponto de partida para investigação de questões de ordem cultural, política, social, enfim, ideológica.

Na verdade, no início, muitos analistas desse campo não se preocupavam sequer em observar a importância dos elementos da estrutura lingüística em suas análises, embora seja exatamente a partir de tais elementos que toda e qualquer discussão – como racismo, mídia, gênero social, gênero textual, temas em que se investiguem as relações de poder e, portanto, as formações discursivas – seja levantada.

Em contrapartida, outros estudiosos de discurso, sobretudo os de formação originalmente lingüística, têm apontado a relevância da estrutura textual em seus trabalhos, mesmo tratando de especificidades temáticas distintas.

Van Dijk, um dos primeiros expoentes da Lingüística Textual, cuja produção mais recente está voltada para Análise de Discurso, é um dos pioneiros em observar a importância de outros componentes no texto que vão além do aspecto estrutural, os quais dizem respeito ao discurso, sem, contudo, desconsiderar aqueles. São suas as palavras (Van Dijk, 2004, p.11):

O estudo do discurso tornou-se de certa forma relevante, logo após ter-se reconhecido o fato, também por volta de 1970, de que os estudos lingüísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos ou ideais, mas de preferência que o uso efetivo da língua deveria ser o objeto empírico das teorias lingüísticas.

Em outra vertente da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (2000) defende reiteradamente a importância do texto na análise discursiva. Para ele, a forma de organização do texto ou “textura” é necessária na análise discursiva, mas “isto não é simplesmente a análise de forma como oposta à análise de conteúdo ou significado”, e argumenta que (2000, p.184)

Não se pode analisar propriamente o conteúdo sem analisar simultaneamente a forma, pois os conteúdos são sempre necessariamente realizados em forma, sendo que diferentes conteúdos resultam diferentes formas e vice-versa. Em resumo, forma é parte do conteúdo.

As discussões sobre a delimitação do espaço que texto e discurso ocupam como objeto de análise, e que, pelos próprios objetivos da pesquisa, não são em sua plenitude recuperadas neste trabalho, ratificam a complexa relação entre eles. Continuo tratando de alguns aspectos desta relação nas próximas seções, para explicitar o entendimento da distinção que percebo entre ambos, ainda que seja de um ponto de vista operacional.

1.5.2 – Texto e discurso: uma relação dialética

Em que pese a estreita relação entre texto e discurso, pois um não ocorre sem o outro, observa-se que os dois são de naturezas diferentes. Compreendo o texto como algo palpável, concreto, base potencializadora de sentidos, que cumpre o papel de oportunizar muito mais do que a comunicação, sem perder de vista a importância de seu aspecto estrutural, por fornecer muitos elementos para as mais variadas análises. Entendo a tessitura (textura) como algo

essencial na construção e manutenção do processo interativo, lugar material da realização de discursos, pois possibilitadora das relações dialógicas. Desse modo, compartilho com Orlandi (2001) a afirmação de que o texto é:

Unidade empírica que ele (o leitor) tem diante de si, feita de som, letra, imagem, seqüências com uma extensão (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando-lhe” coerência, progressão e finalidade.

Assim, um texto tem “autor (es)”, “momento” e “endereço” certos: sua forma é sensorialmente perceptível. A concepção de texto aqui defendida diz respeito, portanto, à questão da organização estrutural.

Já o discurso se constitui historicamente, coletivamente, não tem autoria original individualmente determinada, sua natureza não é materialmente palpável. É compreendido em um nível menos concreto do que o texto, pois relacionado ao *modus significandi* da linguagem e sua relação com o social. Assim, é multidimensional e envolve aspectos de natureza ideológica. Entre outras maneiras, o discurso é definido como afirma Fairclough (2001, p.20) por:

Uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

Dessa forma, tratar de discurso implica tratar sobretudo do que Foucault (2002) denomina de *formações discursivas*, envoltas em qualquer questão de especulação em Análise de Discurso. Como se vê, discurso não é algo estrutural, potencializador de sentidos, como é o texto, mas, “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”; é também “um modo de representação” (Fairclough, 2001, p.91). Isso nos leva a compreender por que “sentido” não é algo que resida estática e monoliticamente no texto, embora se estabeleça a partir da construção textual. Ultrapassa os limites da tessitura, pois se constrói pelos discursos produzidos e circulantes nas interações dos inúmeros e diferentes sujeitos envolvidos nas práticas das estruturas sociais.

Apesar das distinções conceituais entre texto e discurso, é inegável, como já assinalei anteriormente, a estreita ligação entre ambos. Ligação que, no meu entender, trata de uma relação dialética: por um lado, o princípio de coerência de um texto está intimamente relacionado com o(s) sentido(s) formulado(s), sendo que este(s) se realiza(m) nos discursos; e, por outro, é no texto que o discurso encontra seu lugar de materialização.

A implicação entre ambos se dá de tal modo que é corriqueiro encontrarmos em vários trabalhos de analistas de discurso explicações de nível discursivo pela organização e ocorrência de elementos estruturais. Van Dijk (1992), por exemplo, na versão do primeiro modelo de análise para o processamento textual, não distingue texto e discurso. Esse autor trata de *coerência local*, uma de suas proposituras, como uma questão de coesão localizada na tessitura, portanto na estrutura, para explicações relativas ao discurso. A complexidade da questão aumenta ainda mais no fato de o estudo sobre discurso envolver outras áreas do conhecimento. Sobre isto, diz o autor (1992, p.11):

No presente momento, é difícil estabelecer distinções disciplinares precisas no campo de estudos do discurso, que parece cada vez mais se caracterizar como um campo interdisciplinar independente, no qual métodos e teorias puramente lingüísticos ou gramaticais se mesclam àqueles da etnografia, microssociologia e, como veremos, aos da psicologia.

Essa afirmação resgata a idéia de que texto e discurso não “acontecem” fora do contexto da esfera social. Mas, de que modo isso ocorre? É nesse momento que entra a participação da noção de gênero para ampliar mais ainda a complicada “teia” em que estes elementos lingüístico-sociais se encontram inseridos. Na próxima seção, começo a minha incursão no complexo universo dos gêneros textuais.

1.5.3 – Texto, discurso e gênero

A acepção de gênero, na visão de muitos estudiosos da atualidade, vai muito além da forma do texto. Os gêneros, nessa perspectiva, “são formas de vida, modos de ser. Eles são molduras da ação social... Eles são as localizações em

que o significado é construído” (Chapman, 1999, p. 01). Para Bazerman (1997, p.19), “os gêneros são lugares familiares em que nós criamos ação comunicativa inteligível com o outro e [também] o farol [orientador] que nós usamos para explorar o desconhecido”. Vê-se, desse modo, que os gêneros estão profundamente ligados às nossas atividades sócio-histórico-culturais.

Como a variedade de atividades que a humanidade realiza é imensa, ao longo da história, emergem gêneros a partir de outros já existentes, mas que vão se diferenciando dos originários, vão se modificando pela complexidade tecnológica que, com o tempo, a sociedade vai desenvolvendo. É assim que começamos a entender o gênero no bojo das práticas sociais. *E-mails, chats*, propagandas nos moldes em que hoje se apresentam, certamente constituem exemplos de gêneros que emergiram de correspondências já existentes, como cartas, telegramas, propagandas, que eram utilizadas para o mesmo fim. No entanto, aqueles ganham estrutura e funções mais complexas, exatamente por fazer parte da “ordem do dia” da era do computador, de tecnologia sofisticada, que integra a nossa realidade, construindo e consolidando os novos campos de nossas práticas sociais.

Os gêneros, assim vistos, são ações sociais situadas em tipos particulares de contextos da comunidade. Neste sentido, o formato que eles assumem não é algo meramente estrutural: tem a ver com sua função sociocultural, portanto, envolve aspectos discursivos, conseqüentemente, ideológicos dentro da esfera do conjunto de práticas em que se inserem, tanto no âmbito público, como no âmbito privado. Eles consolidam as práticas ao mesmo tempo em que constroem outras, daí a sua natureza estável, mas não imutável, mutável, mas não ininteligível, pois são usados em lugar e tempo determinados, social e historicamente situados.

Na defesa dessa idéia de gênero, ratifico a compreensão do texto como forma conceitual voltada, sobretudo, para as manifestações da modalidade oral ou da escrita da língua. Por isso, a tessitura está presente em todos os gêneros, isto

é, a organização estrutural reside em qualquer manifestação lingüística com fins comunicativos sociopragmáticos. O termo “texto” se encontra em qualquer área do conhecimento. Tanto é assim que são recorrentes frases do tipo: “Vamos estudar esse texto” ou “O texto da aula de hoje é sobre...” etc. A nossa atitude muda, no entanto, quando pretendemos dizer da finalidade e funcionalidade de tal texto, da sua adequação a determinada atividade, quando nos importa a sua identidade, quando tipifica o lugar discursivo em que deve se realizar, quando se constitui como elemento de reconhecimento e construção dos processos interativos nas práticas sociais. Dizendo de outra maneira, especificamos o estatuto de gênero quando pedimos ou produzimos um currículo, uma carta, uma resenha, preenchemos um cheque ou ainda quando produzimos uma tese de doutorado.

Assim, os gêneros não são puramente formas, embora precisem de um lugar formatado para acontecer, precisem de uma textualização. Também não são abstratamente discursos, mas a presença desses é fundamental para que os gêneros sejam entendidos como ação social, sem o que não teria sentido sua existência. O texto, por sua vez, não procede enquanto forma estática, sem se configurar como lugar material em que o discurso seja perceptível e onde se realizem os gêneros. Desse modo, a relação entre texto, discurso e gênero é, no mínimo, de integração, tendo em vista que um dos três não acontece se lhe faltarem os outros, mas, que, dependendo do foco, ora se expõe a face textual, ora a discursiva, ora a de gênero.

Neste trabalho, conforme venho esclarecendo, minha preocupação está voltada para o gênero no contexto da avaliação do CELPE-Bras, o que não exclui, por razões já expostas, considerações em torno de aspectos textuais e discursivos.

1.6 – O gênero em particular

Nesta seção, faço breves comentários sobre o modo como o gênero tem sido proposto, embora já tenha delimitado a concepção no contexto desta pesquisa. Não tenciono recuperar o grande percurso histórico por que tem passado a definição do gênero textual, isso remontaria às bases aristotélicas; mas gostaria de apresentar, em visão geral, como ele tem sido visto em alguns dos vários campos discursivos para, depois, indicar os autores que fornecem as bases das minhas investigações.

Teóricos e estudiosos das áreas humanas apresentam o gênero de muitas maneiras. Tem-se entendido e classificado o gênero dependendo do campo de estudo e da época em que seja considerado. E, mesmo entre estudiosos que compartilham da mesma área, atualmente, o gênero tem seu significado estabelecido em função do que se pretenda com sua análise: pode ser visto como lugar de construção de identidades, ação social ou ainda como lugar de realização de todas essas e outras práticas sociais.

No curso da história, o que tem acontecido não é muito diferente. Objeto de preocupação da poética, da retórica e da literatura contemporânea, o gênero, segundo Brandão (2000), foi e, ainda é, em alguns campos do conhecimento, compreendido com base:

- a) na distinção entre poesia e prosa;
- b) na diferença entre o lírico, o épico e o dramático;
- c) na oposição entre tragédia e comédia;
- d) nos três estilos: elevado, médio e humilde;
- e) no modo de realização – deliberativo, judiciário e epidítico, estes de acordo com as circunstâncias em que são proferidos.

Do ponto de vista dos estudos lingüísticos, a preocupação com o gênero começa com os princípios de cientificidade atribuídos à natureza da língua, quando a Lingüística aspira para si estatuto científico, e, para tanto, busca-se a objetividade, categorizando-se, classificando-se seu material de análise (Brandão, 2000). Assim, o gênero, no âmbito da lingüística moderna, foi

concebido observando-se o aspecto formal, estrutural, apontando-se para polarizações do tipo interno vs. externo, imanência vs. historicidade etc.

Mas, com as mudanças por que os estudos lingüísticos vêm passando, inclusive com rupturas epistemológicas de ordem teórico-metodológica, houve diferenças nas atitudes científicas relativas ao tratamento dado à linguagem. Por um lado, correntes lingüísticas que adotaram ou adotam abordagem estruturalista, preocupando-se com a questão gramatical do sistema; por outro, novas surgiram cujo alvo é o uso da língua, as circunstâncias desse uso, bem como para as suas práticas sociais. Particularmente, nesta última, em que se destaca o discurso, o gênero tem sido um elemento fulcral, pois a linguagem é analisada sob a condição de engajamento social. Mas, de que modo concebe-se gênero nessas perspectivas teóricas? Qual o estatuto que ele apresenta? Por que o gênero tem, cada vez mais, sido alvo de especulação, inclusive possibilitando a interface entre estudos lingüísticos com outras áreas? Não pretendo responder a essas questões plenamente, mas de certo que são consideradas nas próximas seções, dedicadas ainda ao gênero.

1.6.1 – Bakhtin: a pedra fundamental

Os estudiosos da atualidade analisam os gêneros sob muitos pontos de vista; observam a incorporação nos inúmeros contextos de práticas sociais. Isto porque o “espírito” do que se tem denominado de Pós-Modernidade “licenciou” maior proximidade e interpenetração entre as áreas do conhecimento, permitindo, cada vez mais, a possibilidade de se fazer análise multidisciplinar, para que certos aspectos que envolvem o complexo universo de suas realizações, antes despercebidos, sejam analisados.

A compreensão atual sobre gênero, como já se sabe, encontra base nos estudos de Mikhail Bakhtin. Bakhtin foi um dos teóricos que mais contribuíram para uma visão da língua além da estrutura. Com base em princípios da filosofia marxista, observou no *universo dos signos* a questão ideológica. Segundo afirma (1999, p.32) [1975]:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*⁸

Está claro que nessa passagem o autor se refere a qualquer sistema semiótico que é construído nas comunidades. Entre esses, encontra-se a língua, sistema em que o valor ideológico é enfatizado pelo autor na seguinte passagem (Bakhtin, 1999, p.36):

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.

Por isso, defende que a linguagem se instaura como um conjunto complexo de fatores, devendo ser vista sempre no aspecto da organização social. Portanto, considera outros elementos que não são estruturais, mas de fundamental importância para a compreensão do funcionamento das estruturas, isto é, da realização da comunicação. Nesse sentido, acrescenta (1999, p.70):

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada.

A partir dessa visão de linguagem, fica claro por que o autor é um dos pioneiros na proposição dos gêneros de discurso como modo de se organizarem e se estabelecerem as situações de comunicação. Para ele, a língua se manifesta das mais variadas maneiras, exatamente em função das atividades humanas. De modo oral ou escrito, a comunicação se organiza de acordo com a finalidade a que é determinada em cada esfera da comunicação, e “**elabora**

⁸ Destaque do autor.

seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos de gêneros do discurso”⁹ [1992] (Bakhtin, 2000, p.279).

Pela multiplicidade e dinamicidade com que as atividades vão se desenvolvendo a partir do surgimento de novas tecnologias, os gêneros vão mudando e cada vez mais se ampliando de acordo com o redimensionamento das esferas sociais, porque eles representam a concretização dos textos. Bakhtin chama esse fenômeno de heterogeneidade dos gêneros do discurso - que contempla não só o simples diálogo cotidiano, mas também documentos públicos, exposição científica, e outros de domínios discursivos, como religião, retórica, literatura etc. De acordo com tal perspectiva, propõe a famosa distinção de *gênero primário* e de *gênero secundário*, para, entre outros objetivos, demonstrar a dificuldade da complexa e não-linear definição de gênero. Por primários, compreendem-se aqueles gêneros simples que se constituem em circunstâncias comunicativas do cotidiano, como o diálogo, a carta; por secundários, os complexos, que se realizam em esferas de atividades comunicativas mais especializadas, como os do domínio científico, artístico, entre outros. Isto não significa necessariamente que um exclua o outro, pois, como afirma o próprio autor, o diálogo, por exemplo, é, em princípio, um gênero primário, mas pode estar contemplado no interior de um romance, que é secundário. No entanto, ressalva (Bakhtin, 2000, p.281):

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

A distinção entre os gêneros primários e secundários é de grande importância para estudos teóricos, pois é o estudo da inter-relação de ambos, e o surgimento de novos a partir da força das mudanças sociais, “o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo)” (Bakhtin, 2000, p.282).

⁹ Destaque do autor.

Um outro princípio importante do pensamento de Bakhtin, também relacionado à compreensão dos gêneros discursivos, é a concepção dialógica da linguagem. O autor parte do estudo do texto, para mostrar como as palavras, os enunciados, enfim as “vozes” dos autores e co-autores dos inúmeros textos, oral ou escrito, artístico, científico ou filosófico, “dialogam” entre si. E dialogam pelas relações de sentido estabelecidas pelos campos epistemológicos comuns, pelas concordâncias e até mesmo pelas discordâncias. Por isso, todo enunciado tem autor e destinatário, e, portanto, todo texto tem uma “voz” que será ecoada ou até mesmo contestada por outra ou outras, gerando-se o que tem sido denominado, em estudos sobre texto, discurso e gênero, de polifonia ou intertextualidade.

As idéias de Bakhtin podem ser consideradas a pedra fundamental para a ampla pesquisa que vem se desenvolvendo em várias partes do mundo, e em muitos campos do conhecimento. Avançando, por um lado, as discussões teóricas sobre as relações dos gêneros com questões ideológicas nos inúmeros contextos das práticas sociais de linguagem, e, por outro, na análise de suas realizações concretas, muitos estudiosos têm contemplado o gênero de discursos em seus trabalhos, sob perspectivas distintas, que, embora enfatizem determinado aspecto, não são necessariamente excludentes. Tomando como base estudos de Marcuschi (2004, p.04), destaco:

- **Perspectiva sociohistórica e dialógica:** os fundamentos são os próprios preceitos de Bakhtin, em que a intertextualidade é ressaltada como fruto de processos históricos da sociedade.
- **Perspectiva sociohistórica e cultural:** a preocupação está voltada para o estatuto dos gêneros como elemento nas relações de poder no âmbito das instituições, observando-o em sua construção histórica e social. Destacam-se nesta visão os estudos de Miller, Freedman e Bazerman.
- **Perspectiva sistêmico-funcional:** o foco está voltado para a relação texto-contexto, em que se verificam as funções ideacional, textual e interpessoal, propostas por Halliday. O gênero é estudado em sua realização como registro. A escola australiana é, atualmente, o principal fórum destes estudos. Mas, no âmbito nacional, estudiosos têm desenvolvido trabalhos nessa perspectiva; merece destaque, Meurer.

- **Perspectiva socioretórica:** a preocupação está direcionada para uma abordagem etnográfica, em que conceitos de comunidade discursiva e atores sociais são importantes. O gênero é estudado em seu aspecto sócio-institucional, considerando-se os estágios na estrutura dos gêneros. Bhatia e Swales são representantes desta vertente.
- **Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolingüístico:** baseada em fundamentos da teoria vigotskiana, nela o gênero é abordado como um construto sociointeracionista em que se consideram questões de ordem discursiva e psicolingüística, sobretudo no que se relaciona com ensino de língua materna. São representantes dessa perspectiva Bronckart, Dolz e Schneuwly.
- **Perspectiva de análise crítica:** o discurso é visto como prática social e o gênero, como modo ratificador das atividades sociais. Merecem destaque os trabalhos de Fairclough e Gunter Kress, cujo foco são os gêneros da mídia.
- **Perspectiva cognitiva:** como o próprio nome já indica, o foco está direcionado para as questões cognitivas, seja do ponto de vista interior (intramental) ou exterior (extramental) à mente, seja sob ambos, perspectiva enacionista. O processamento textual é o ponto fulcral dessa vertente. Merecem atenção os trabalhos de Adam, Van Dijk, Beaugrande e Bonini.
- **Perspectiva sociocognitiva e interativa:** o gênero é visto como construto de processo interativo nas práticas sociais de linguagem, sem perder de vista o enquadre cognitivo da percepção do sujeito. Dessa perspectiva, destacam-se os recentes trabalhos de Koch e de Marcuschi; este tem se dedicado à questão cognitiva sob enfoque sócio-pragmático.

De acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa, não adoto aqui determinada perspectiva em particular; recorro a conceitos e observações pontuais de algumas teorias que se apóiam em princípios sócio-interacionista-discursivos, com abordagem cognitiva, sem, no entanto, negligenciar questões culturais. Procederei dessa forma, para relacionar aspectos que considero importantes nessas perspectivas com elementos lingüístico-discursivos do modelo de análise textual, proposto por Van Dijk, com vistas à compreensão do

enquadre cognitivo-cultural do gênero. Recorro especialmente às idéias de Charles Bazerman, Jean-Paul Bronckart, Luiz Antônio Marcuschi, Adair Bonini e Schneuwly e Dolz.

1.6.2 – Bazerman: contribuições sob um prisma sociocultural

Charles Bazerman tem tratado dos gêneros observando, sobretudo, o aspecto funcional dentro das esferas sociais. Preocupa-se em evidenciar como os vários gêneros são criados e utilizados para estabelecer as relações de poder existentes nas instituições sociais. Argumenta, utilizando-se da teoria originalmente proposta por Austin, que os textos surgem a partir dos Atos de Fala, os quais só se realizam sob certas “condições de felicidade”: Isso significa dizer que devem ser proferidos pela pessoa institucionalmente certa, na situação adequada, com um conjunto certo de compreensões. Desse modo, a linguagem realiza as ações significativas “através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas” (Bazerman, 2005, p.22).

Essa relação intergênero resgata o princípio bakhtiniano de dialogismo da linguagem, por que ratifica a importância da intertextualidade no surgimento e na circulação dos gêneros. Esse é um ponto basilar nos estudos de Bazerman que fundamenta, entre outros, conceitos imbricados entre si, importantes para se compreenderem os gêneros como sócio-historicamente construídos, a saber: *conjunto de gênero, sistema de gênero e sistema de atividades humanas*.

Conjunto de gêneros diz respeito ao conjunto de textos adequados de que alguém, em determinada esfera social, se vale para estabelecer os contatos, a comunicação, com outras pessoas na mesma esfera. Bazerman exemplifica, como conjunto de gêneros, os textos de natureza acadêmica que o estudante deve produzir para os seus interlocutores, professor, colegiado de curso etc. Tal produção tem implicações de ordem social no âmbito da atividade acadêmica, pois como afirma o próprio Bazerman (2005, p.320):

Se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina.

Sistemas de gêneros são os diversos conjuntos de gêneros que circulam entre pessoas – portanto, produzidos coletivamente. As pessoas participam da rede de práticas numa dada esfera social, como trabalho, por exemplo. “Os sistemas de gêneros capturam as seqüências regulares com que o gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo” (Bazerman, 2005, p.32).

Compreendendo-se desse modo, há uma relação de pertença de determinados conjuntos de gêneros a determinado sistema de gêneros, uma vez que cada conjunto de produção pessoal está relacionado a outro ou a outro(s) conjunto(s), constituindo um complexo sistema. E isso determina o *sistema de atividades humanas*, em que todo ato é lingüístico; dentro das “condições de felicidade”, é um agir socialmente.

Assim como outros autores, Bazerman discute a dificuldade em definir gênero, refutando o critério formal e os elementos estruturais como determinantes, e um dos argumentos utilizados é o fato de poder haver padrões diferentes em diferentes campos para aquilo que é considerado mesmo gênero. Por outro lado, delimita a compreensão desses gêneros, na medida em que afirma (2005, p.31):

Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Acrescenta que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (Bazerman, 2005, p.31).

Essa visão abre possibilidades para estudos dentro da perspectiva sociocultural, implícita, aliás, na proposta do autor, perceptível nas diversas maneiras de se identificarem esses textos. Entre elas, aponto:

- Ir além das características de forma/função e outras já conhecidas. A análise deve contemplar elementos lingüísticos, retóricos ou organizacionais, como sujeito e verbo, nos gêneros produzidos na escola com relação ao papel de agente dos atores nas decisões no âmbito das instituições é um caminho.
- Considerar variações em diferentes situações e períodos. O leque de textos que podem ser considerados do mesmo gênero deve ser ampliado, mas, e principalmente, deve-se saber da situação retórica em que tais textos são utilizados, observando o aspecto variacionista que determina a adequação de determinado texto à situação de interação.
- Visualizar toda a gama de práticas implícitas. Com isso, objetiva-se informar sobre os locais em que os gêneros são usados e com que propósito.
- Caracterizar gêneros com os quais não se é familiarizado ou quando outras pessoas os compreendem de modo diferente.

Tais observações são particularmente importantes em contextos de letramento no âmbito educacional e, principalmente quando se trata de segunda língua e de língua estrangeira. Resgatam a relevância do ambiente cultural das práticas sociais que os gêneros concretizam. Nesse sentido, estão implicados *conjunto* e *sistema de gêneros*. Esses são aspectos na proposta de Bazerman que considero em minhas análises. Vejo que fornecem elementos para elucidar as discussões de ordem cultural quando forem abordados os contextos de imersão e de não-imersão da realização do exame aqui em questão.

1.6.3 – Bronckart: contribuições à luz do sociointeracionismo-discursivo

Para compreender o que vem a constituir gênero textual, Bronckart adere a princípios da teoria vigotskiana sobre o processo de aquisição do conhecimento. Assinala a importância de se estudar o homem e sua relação com a linguagem, considerando tanto a questão biológica, organismo vivo, quanto a natureza de um ser consciente, possuidor de capacidades psíquicas traduzidas pelas idéias, pelos projetos e pelos sentimentos, vendo-o como agente produtor capaz de executar ação de linguagem que interfira no meio

social em que está inserido. Assim, o autor demonstra influência de princípios da dialética que tanto influenciaram as teorias cognitivas de caráter sociointeracionista, inauguradas pelas idéias de Vigotski. Afirma Bronckart (1999, p.27):

Admitir, primeiramente, que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação de trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas {langagières}¹⁰ de um meio sócio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Embora manifeste algumas restrições à proposta vigotskiana, entre as quais o fato de se tomar como a unidade lingüística de análise o signo, a palavra, na afirmação acima, Bronckart retoma o que o teórico russo defendeu como processo *intermental* e *intramental*¹¹ na construção do conhecimento. Mas, para esse teórico, as unidades de análise devem se situar em esfera maior do que a da palavra; em nível correspondente ao da atividade e das ações, pois são elas as verdadeiras unidades verbais, sendo no quadro englobante dos textos e dos discursos que as palavras devem ser observadas. O estudioso defende o projeto do sociointeracionismo discursivo: considera as ações humanas em suas dimensões sociais e constitutivas, realizadas através de gêneros.

Os gêneros, assim situados, são ações semiotizadas, produtos das relações do homem com o meio, relações essas que transformam as representações dos organismos humanos até então idiossincráticas. Assim, os gêneros são frutos de um processo que se constitui a partir de uma interação de caráter sociodiscursivo, que vai “moldar” o conhecimento do homem como indivíduo, fazendo-o, ao mesmo tempo, agir coletivamente.

¹⁰ Destaque do autor.

¹¹ Voltarei a falar desses termos nas próximas seções quando abordarei a questão da cognição.

Por causa desse multidimensionamento na concepção dos gêneros, Bronckart também assinala a dificuldade em defini-los, observando a insuficiência em se adotar determinada classificação, pois, segundo afirma, nenhuma pode ser considerada como modelo de referência estabilizado e coerente. Além dos inúmeros e variados critérios, existem outros aspectos a serem considerados: o da dinamicidade, substituição e surgimento de novos; e o da falta de estabelecimento no limite de fronteira entre alguns gêneros. Resume o autor (1999, p.74):

Desse modo, a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma *nebulosa*, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes).

Para ampliar o quadro de possível classificação do gênero, outro conceito é proposto por Bronckart, qual seja, o de *texto empírico*. Permanecendo fidedigno à dialética da abordagem sociointeracionista, entende que esse texto diz respeito à ação de linguagem, realizada por meio de um gênero, a partir de modelo já estabelecido socialmente, portanto, baseado em moldes coletivos, mas com a contraparte da marca individual, pois o autor imprime seu estilo, ao mesmo tempo em que delimita as escolhas discursivas. No entanto, toda essa relação só é concretizada pelo conhecimento sobre a situação em que cada texto empírico é pertinente, isto é, pelo conhecimento do gênero que é a ação semiotizada, adequada nos contextos das práticas sociais de linguagem, o que implica ciência das escolhas lingüístico-discursivas e da situação em que a linguagem é empregada. Depreende-se este raciocínio das palavras do autor (1999, p.108):

O conhecimento das propriedades de uma situação de ação elabora-se na prática dos gêneros de textos disponíveis em uma determinada língua natural, assim como o conhecimento da pertinência dos gêneros se constrói em situações determinadas.

A seleção adequada do gênero é realizada pelo agente no intertexto, que significa conjunto de gêneros de texto elaborados historicamente, usados e modificados, se necessário, em situações específicas.

Princípios do sociointeracionismo até aqui vistos, para a análise do gênero, ancoram as minhas investigações. Não pretendo utilizar o modelo metodológico proposto por Jean-Paul Bronckart, mas certamente partirei da noção de que o gênero é socialmente construído a partir do processo interacional, na mesma proporção que permite a realização das atividades comunicativas humanas, construindo e se construindo em bases discursivas.

1.6.4 – Marcuschi: ainda na direção de um sociointeracionismo

Os trabalhos sobre gênero no âmbito da pesquisa nacional têm se desenvolvido consideravelmente. Entre os estudiosos que têm trazido grande contribuição ao tema, destaca-se Luiz Antônio Marcuschi. Por um lado, em termos de análise de variados gêneros; por outro, não menos importante, por nos aproximar de autores internacionais, quando faz leituras a respeito do assunto em perspectiva teórico-metodológica de abordagens recentes.

Assentado em perspectiva também sociointeracionista de cunho discursivo, Marcuschi (2002), (2004) considera os gêneros como algo essencial na organização da estabilidade das atividades diárias e das práticas sociais de comunicação. Observa a importância histórico-cultural para a criação e a mutabilidade desses textos, na modalidade oral e na escrita da ação de linguagem. Isso significa, em outras palavras, que cada época, cada inovação tecnológica traz em seu bojo o aparato de gêneros adequados às situações peculiares a determinado tempo e cultura. Assim, mostra que determinado gênero sempre surge a partir de outro já existente, por esse já não atender mais às mudanças por que a sociedade passa. A exemplo de Bazerman e Bronckart, desconsidera as definições que enquadram o gênero somente como forma. Mais ainda: assinala a dificuldade de conceituá-lo a partir de elementos formais da estrutura textual, defendendo que deve ser compreendido a partir

dos usos condicionados por aspectos sociais e pragmáticos no âmbito das práticas sociais em que o discurso constitui componente importante. Caracteriza os gêneros como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2002, p.20).

Marcuschi (2004) apresenta releitura do que nem sempre está claro na literatura: a diferença entre *gênero textual*, *tipo textual* e *domínio discursivo*. Para ele, as três expressões estão estritamente relacionadas, mas aportam significações distintas.

Segundo caracteriza, *tipo textual* diz respeito à estrutura composicional de um texto, em que estão contemplados aspectos da estrutura lingüística, como léxico, tempos verbais, relações lógicas etc. Tal composição se traduz classificatoriamente em termos de narração, descrição, argumentação, exposição, injunção. Constitui-se, portanto, em número limitado e de natureza intratextual.

Já o *gênero textual* se refere à materialização dos textos, com propósito funcional nas nossas atividades comunicativas, pois contém características sociocomunicativas definidas por tema. Diferentemente dos tipos, os gêneros apresentam-se em grande e aberta variedade, por estarem situados em contextos nos quais são utilizados. Como exemplo, aponta telefonema, conversa, romance, bilhete, horóscopo, bula de remédio, lista de compras, convites variados, teses, artigos científicos, *e-mail*, *chats* etc.

Como *domínio discursivo*, o autor conceitua a esfera ou instância de discursos que propicia o surgimento deles próprios, como é o caso do discurso religioso, jornalístico, político ou mesmo familiar, dos quais surgem gêneros bastante particulares e institucionalmente estabelecidos (Marcuschi, 2002, p.24). Esse conceito determina a escolha do autor pela expressão *gênero textual* e não *gênero discursivo*, opção feita também neste trabalho.

Esse autor se inspira em teorias que percebem a língua além das fronteiras estruturais e aponta a importância do componente cognitivo na compreensão e produção dos gêneros. Nesse sentido, tem dedicado alguns trabalhos à cognição, a que recorrerei quando tratar do tema em seções posteriores.

1.6.5 – Bonini: a importância do componente cognitivo

Outro estudioso no âmbito da pesquisa nacional que vem se debruçando sobre o gênero textual é Adair Bonini. Especialmente o trabalho *Gêneros Textuais e Cognição* (2002) está voltado para a organização cognitiva da identidade dos textos. Assenta-se em abordagens da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva e em modelo de cognição social da Análise de Discurso, proposto por Van Dijk e Kintch (1989), para analisar o gênero como superestrutura, em que se considera o processamento discursivo, e não apenas textual, e, portanto, envolve também o contexto.

Bonini observa a importância da distinção de *intramental* e *extramental*, pois defende a inexistência de limites na descrição de um gênero, advogando também a não-equivalência meramente ao seu conteúdo cognitivo, observando que devem se considerar peculiaridades de funcionamento mental do próprio processo de acoplamento estrutural que o gênero realiza com o meio. Parte do paradigma enacionista, que entende a cognição não como mera representação da realidade, mas resultante de um processo de interação entre os sujeitos e entre esses e o ambiente de inserção. Tal princípio opõe-se às idéias do conexionismo, que confere à cognição estatuto secundário, e ao simbolismo, que postula o conhecimento como “cópia fiel da realidade”.

O enacionismo, na compreensão do autor, oferece uma visão mais completa sobre a questão cognitiva, por fundamentar-se na concepção de que o conhecimento é circular, de acordo com a qual ambiente e sujeito não podem ser separados claramente “sob pena de se construir uma explicação que não leve em conta a experiência individual e o papel da linguagem” (Bonini, 2002, p.29).

Assim, adota um conceito de cognição proposto por Varela (Varela *apud* Bonini, 1993, p. 29), segundo o qual

:

Cognição não é a representação de um mundo pré-dado por uma mente pré-dada, mas é antes a enacionação de um mundo e uma mente na base de uma história da variedade de ações que um ser executa no mundo.

Nesse sentido, os componentes social, cultural, histórico e pragmático devem estar contemplados no processo cognitivo dos sujeitos, já que a perspectiva enacionista se constrói com base em processo interacionista, ou seja, o conhecimento é construído a partir da relação estabelecida entre a mente do sujeito e o mundo, no sentido de que, ao mesmo tempo em que se tem percepção da realidade, elaboram-se construtos para agir sobre ela. O enacionismo então, segundo Bonini (2002, p.29):

Faz surgir um mundo e, ao mesmo tempo, torna o agente parte deste mundo, havendo, assim, uma interação mútua entre as limitações (*constraints*) internas da mente e as externas do mundo natural.

O trabalho de Bonini certamente traz contribuições significativas a esta pesquisa, não porque adoto o paradigma enacionista tão explicitamente, como fez o autor, mas não posso negar que as reflexões que farei encontram respaldo em tal perspectiva. Além disso, elementos lingüístico-discursivos que compõem o modelo estratégico de processamento textual, de Van Dijk, referido anteriormente, constituem o ponto de partida da minha análise. Assim, considerarei as noções de intramental e extramental, apresentadas por Bonini, de grande valia, por entender que a organização seqüencial de um texto (extramental) e a sua compreensão pragmática podem refletir, de algum modo, como tal texto está estruturado na mente do sujeito (intramental), conseqüentemente, o contexto em que deve ser realizado. De outro modo, essas noções são reveladoras sobre o conhecimento do gênero textual.

1.6.6 – Schneuwly e Dolz: um ponto de vista pedagógico

Sob a perspectiva do ensino, Schneuwly e Dolz (2004) consideram o gênero como importante meio de articulação entre as práticas sociais e as propostas escolares para a produção e compreensão de textos, tanto orais quanto escritos, frutos de ação de linguagem. Tal ação implica diferentes capacidades que o sujeito possa demonstrar, como: capacidade de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente), capacidade discursiva (mobilizar modelos discursivos), capacidade lingüístico-discursiva (dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas).

Para articular as diversas práticas de ações languageiras com as atividades que o aprendiz deve desenvolver, problema que alunos, professores e a escola de modo geral enfrentam, os autores, ao proporem o gênero como uma megaferramenta, vêem nele o suporte para as atividades comunicativas e referência para os aprendizes. Partem da noção de esquemas lingüísticos básicos constituintes de diversos gêneros, cabendo ao produtor escolher, dentre as seqüências disponíveis, aquelas que são adequadas à situação.

Consideram a distinção proposta por Bakhtin entre gêneros primários e gêneros secundários. Partilham com esse autor o modo como tais gêneros são adquiridos e aprendidos. Os primários, por originariamente, pertencerem a contextos familiares, encontram-se em nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem, isto é, nascem na troca verbal espontânea, estão ligados à experiência pessoal. Os secundários, por sua vez, não se encontram articulados necessariamente a uma situação imediata de comunicação e podem não estar ligados organicamente à tal situação: não resultam “necessariamente da esfera de suas experiências pessoais, mas de um outro mundo com situações complexas” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.33).

Mas, a aquisição de gêneros secundários não significa, segundo os autores, a anulação dos já adquiridos, muito menos a sua substituição. Ao contrário, o sistema de gêneros primários pode instrumentalizar a criança no sentido de ela

ir em direção a situações mais complexas nas práticas de linguagem. Assim, comentam (2004, p.36):

a apropriação da aprendizagem dos gêneros secundários não constitui uma etapa final no processo; não é o ponto de chegada, mas o de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem.

A escola, segundo argumentam, desempenha importante papel no sentido de proporcionar aos aprendizes o acesso a novos gêneros. Na verdade, os autores reconhecem que, de alguma forma, as atividades escolares vêm contemplando os gêneros textuais, como uma espécie de desdobramento, na medida em que, muitas vezes, os textos deixam de ser ferramenta de comunicação e passam a ser objeto de ensino/aprendizagem.

Schneuwly e Dolz apresentam três maneiras sobre como a escola vem abordando o gênero como recurso metodológico. A primeira diz respeito ao tratamento isolado das situações de comunicação que o gênero recebe. A preocupação está voltada para modelos estereotipados em seqüências de forma, e vão desde aquelas consideradas mais simples até aquelas mais complexas. Em outras palavras, o aluno deve dominar aspectos da descrição e narração, ligados estritamente a representações da realidade, caminhando, em seguida, para o domínio da dissertação, representação de operações mais complexas do pensamento. O aluno, nessa abordagem, é incluído em situações hipotéticas do tipo “como se”, criando práticas de linguagem fictícias. Os gêneros, assim, são naturalizados, não vistos como dependentes das práticas sociais, mas como modelos valorizados socialmente. Nesse tipo de pedagogia, “a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*”¹² (Schneuwly e Dolz, 2004, p.76).

A segunda abordagem resgata o lugar da comunicação no universo escolar, sendo esse o ambiente autêntico do processo comunicativo, cuja prática está

¹² O destaque é dos autores.

voltada para as necessidades entre alunos, entre alunos e professores, enfim dentro do contexto da própria escola. Entende-se que, nessa perspectiva, os gêneros são aprendidos e originários dessas práticas escolares, portanto, da situação comunicativa interna. Assim, as atividades com gêneros não ultrapassam as práticas de linguagem típicas do ambiente escolar, ficando a escola distante de garantir aos alunos o acesso a outras práticas sociais em outras situações.

Em uma terceira abordagem, o gênero é também visto dentro da perspectiva comunicativa, mas não no âmbito das necessidades escolares. A escola tem, nesse caso, a função de criar situações autênticas de contextos exteriores a ela e de levar o aluno a dominar as práticas de linguagens adequadas a esses contextos. A escrita se apresenta como elemento central no domínio dos novos gêneros a serem aprendidos. A preocupação agora não é mais com as seqüências composicionais de um texto, sua seqüencialização, nem com as ações linguageiras peculiares à instituição escolar; a meta é aprender os gêneros no contexto de outras práticas sociais.

A escolha de uma dessas abordagens reflete a decisão didática do que se pretende com o trabalho com gêneros. Schneuwly e Dolz apontam dois objetivos para trabalhar com gênero como caminho para o desenvolvimento da linguagem:

- 1) Levar o aluno a conhecer o gênero, entendê-lo, compreendê-lo tanto no ambiente escolar como fora dele. Para tanto, é possível que os gêneros passem por algumas transformações, como simplificação, para se adequar aos objetivos traçados pela escola para serem alcançados pelos alunos.
- 2) Levar o aluno à prática do gênero em situações similares às reais, possibilitando a familiaridade com os lugares sociais em que tais práticas aconteçam para que se estabeleça o sentido. Isso exemplifica o processo de desdobramento, tendo em vista que a escola irá trabalhar com certas variações de gênero de referência, surgidas a partir do processo ensino/aprendizagem.

Embora os trabalhos de Schneuwly e Dolz estejam voltados para o tratamento dado ao gênero em letramento de língua materna, muito de suas reflexões podem também ser aproveitadas para repensar a inclusão do gênero como recurso didático em contexto de língua estrangeira. É inegável que o aprendizado de gêneros secundários (muitos dos quais são aprendidos na escola) por falantes de língua materna guarda diferenças em relação àqueles que a aprendem como estrangeira, já que os primeiros se encontram bem mais próximos das ações languageiras das práticas sociais de sua cultura. Mas, a preocupação com a participação do gênero nos projetos pedagógicos deve estar presente tanto no ensino de L1 como no de L2 e de LE. Pensando dessa forma e motivada por questões levantadas pelos autores sobre práticas de linguagem e práticas sociais, levanto outras, que apresentarei, no final desse capítulo, sobre aprendizado de gêneros por parte de estrangeiros, principalmente tratando-se daqueles que não estão imersos na cultura da língua-alvo. Nesse sentido, mais uma vez, acredito que a questão cultural deve ser considerada, sendo por isso que a tal assunto dedico algumas palavras na seção seguinte.

1.7 - Gênero textual em língua estrangeira

1.7.1 - A importância do componente cultural

O que venho apresentando até aqui fundamenta a importância da inclusão do gênero textual em ambiente de letramento educacional e, ao mesmo tempo, revela a complexidade do tema, o que parece exigir medida adequada quando contemplado como recurso metodológico.

Em situação de ensino de língua materna (L1), de acordo com as idéias de Schneuwly e Dolz (2004), o uso desse recurso sinaliza a possibilidade de ensino engajado com as práticas sociais de determinada comunidade, já que trabalhar didaticamente gêneros textuais, pelo menos em tese, é familiarizar o aprendiz com novas situações de comunicação, garantindo-lhe o contato com gêneros secundários, no dizer de Bakhtin, alguns dos quais é papel da escola ensinar. Nesse contexto de letramento, o aprendiz conta com inúmeras

vantagens, entre as quais, pertencer à comunidade e se favorecer do conhecimento da mesma língua, embora não se negue que possam existir determinadas práticas socioculturais e lingüísticas que pertençam a grupos sociais dos quais certos aprendizes não sejam parte integrante. Conjecturas à parte, o falante materno pode, a qualquer momento, estar exposto às mais variadas situações de comunicação, e a escola deve ter compromisso de facilitar a inserção do falante em situações desse tipo.

Com o aprendiz de língua estrangeira (LE), a situação parece configurar-se diferentemente. Salvo o caso de ele se encontrar em ambiente de imersão, não tem domínio da língua-alvo, nem é favorecido culturalmente pelas práticas da língua-meta.¹³ Assim, a abordagem de gêneros textuais nesse contexto exige atenção sobre o estatuto cultural de que esse recurso se reveste.

Como venho observando, o gênero é algo profundamente ligado às práticas socioculturais da comunidade: ele efetiva as inúmeras situações de comunicação, ao tempo em que, cria, muda e atribui papéis sociais. Assim, a sociedade se transforma por meio dele, e o faz também mudar, adequando-o às novas tecnologias de relações comunicativas e socioculturais, como têm assinalado autores já referenciados neste trabalho, a exemplo de Bazerman e Marcuschi.

Razões principalmente culturais conduzem a reflexão a respeito da inclusão do gênero textual em contexto educacional de língua estrangeira.

Barbara Rogoff (2005) tem apresentado grande contribuição com relação à compreensão da questão cultural no desenvolvimento humano. Essa autora afirma que, a começar pela noção de espécie biológica, “nós somos definidos em termos de nossa participação cultural” (Rogoff, 2005, p.15), e defende a tese de que as pessoas se desenvolvem desde quando se tornam membros,

¹³ Fiz comentários breves sobre este ponto quando tratei de letramento educacional em contexto de LE, sub-seção 1..3.

quando participam das comunidades culturais, e por isso “seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam” (Rogoff, 2005, p.15).

Essa idéia tem sido corroborada por Rogoff com muitos exemplos de culturas distintas, mostrando a autora que a questão cultural é fator determinante na formação humana a partir das atividades e papéis atribuídos às crianças. Desde a fase inicial da infância até a fase adulta e senil, as expectativas humanas são direcionadas de acordo com os ditames da tradição cultural da comunidade a que pertence. A autora assim se pronuncia (Rogoff, 2005, p.18):

O que elas [as pessoas] fazem depende, em aspectos importantes, do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades.

Para compreender os processos culturais que norteiam tal desenvolvimento, Rogoff propõe conceitos que se baseiam na perspectiva sociocultural, conhecida também por cultural-histórica. Essa perspectiva se assenta nas bases do sociointeracionismo cultural do qual Vigotski¹⁴ é um dos proponentes, contemplando estudos sobre a observação de como as práticas culturais estão relacionadas ao desenvolvimento das “formas de pensar, lembrar, raciocinar e resolver problemas” (Rogoff apud Rogoff & Chavajay, 2005). Parte-se do princípio vigotskiano de que a criança é participante cultural, e isso ocorre em todas as comunidades em uma época específica da história, portanto, o desenvolvimento do ser humano deve ser estudado histórica e culturalmente. Por isso, *práticas culturais* constituem-se como um dos conceitos que orientam as análises realizadas por Rogoff sobre processos culturais.

Para ela, *as práticas culturais* não podem ser entendidas isoladamente; elas se ajustam, estão conectadas e devem ser compreendidas em relação a todo o conjunto de outros aspectos culturais. Embora a autora não explicita o que vêm a ser essas práticas, depreendemos que se trata de atividades, ações, atitudes

¹⁴ Pontos da teoria sobre aquisição de Vigotski serão comentados no próximo capítulo.

praticadas pelos grupos socialmente constituídos, caracterizadoras da comunidade. Assim sendo, podemos entendê-las na amplitude das práticas sociais. Isso lhes confere, de certo modo, singularidade e peculiaridade de cada cultura. Em outras palavras, não há necessariamente correspondência equivalente: as práticas de uma comunidade não precisam encontrar similaridade perfeita em outra. Afirma a autora (2005, p.22):

O que se faz de uma forma em uma comunidade pode ser feito de modo diferente em outra, com o mesmo efeito, e uma prática semelhante em ambas poderá servir a finalidades distintas. É essencial compreender de que forma as práticas culturais se ajustam.

Ora, se os gêneros textuais surgem nas e com as práticas de linguagem para garantir-lhes a efetivação e a consolidação, e sendo essas responsáveis pela existência e manutenção das práticas sociais, culturais, pode-se pensá-los com vistas nas particularidades culturais que os envolvem, já que as práticas culturais, via de regra, são particulares da cultura da qual se originam. Desse modo, procede o pensamento de que dada cultura possa dispor de muitos gêneros que em outra se configurem de modo diferente, e, mesmo na própria cultura, possa haver uma certa variação do que se tem entendido por determinado gênero. Pode ocorrer, ainda, o desconhecimento de certos gêneros por pessoas da mesma cultura, por não fazerem parte do cotidiano de certas práticas sociais. Isso é comum quando se trata de gêneros secundários, principalmente aqueles pertencentes a áreas especializadas, como por exemplo, propagandas, resenhas científicas, textos de internet, ensaios, artigos, cujas condições de produção são familiares a especialistas de cada área; e de outros orais, pertinentes em contextos formais, típicos de situações comunicativas que não façam parte do repertório lingüístico do público em geral.

A partir dessas considerações, é necessário refletir sobre o papel do gênero textual em contexto de aprendizagem de LE, principalmente – ratifico mais uma vez –, quando se tratar de ambiente de não-imersão. Por ser o gênero fenômeno principalmente cultural, acredito que deve ser abordado em função

do que ele significa dentro de cada situação particular do universo da cultura-alvo. Para tanto, penso que, entre outros, dois aspectos devem ser considerados: 1) o nível de aquisição lingüística do aprendiz, já que entendo que há gêneros primários e secundários, relacionados com o grau de aquisição, e 2) a familiarização dos aprendizes com a significância de tais gêneros na constituição das práticas culturais. Isto porque, se de um lado, vejo o gênero textual como recurso metodológico de importância na aprendizagem de uma nova língua, concepção de base sociointeracionista, por outro, vejo que o uso indevido de tal recurso pode constituir “armadilha” para o aprendiz, exatamente porque o gênero está imbricado e amalgamado nas práticas sociais da cultura.

1.7.2 - A questão cultural e a atitude do professor

A utilização do gênero como recurso didático exige ainda observância em aspecto de cunho cultural que, embora nem sempre evidenciado, deve orientar o planejamento de ensino de língua estrangeira: a atitude do professor na condução da língua como fator cultural em relação tanto à cultura dessa língua quanto à língua e à cultura do aprendiz.

Há muito vem se discutindo a influência que o ensino de uma língua estrangeira pode exercer no *modus essendi* e, por conseqüência, no *modus vivendi* de aprendizes. Pesquisas têm mostrado a relação de poder que dada língua, e sua cultura, instituem em comunidades economicamente inferiores em relação àquela língua que se está aprendendo. Não são poucos os exemplos que comprovam esse fato, sejam fruto de processo de dominação territorial, como ocorria com as antigas colonizações de nações européias em países de outros continentes, seja pela contemporânea dominação econômica, também conhecida por imperialismo ou neocolonialismo, advindo da política capitalista, que tem dominado o mundo de meados do século XX até os dias atuais.

No primeiro caso, são evidentes situações de comunidades consideradas bilíngües e outras multilíngües¹⁵, conseqüência, muitas vezes, da imposição da língua do colonizador. O resultado é sempre a supremacia dessa língua e de demais valores culturais em detrimento da cultura do colonizado, obrigado, ainda que imperceptivelmente, a assimilar a língua de prestígio como a “melhor”, “mais correta”, mais “valorizada”, alienando-se de sua cultura de origem. Tal fato é, em grande maioria, legitimado e repassado pela escola, que tem recorrido, não poucas vezes, à violência no alcance desse objetivo (Romaine, 1991), (Hamers & Blanc, 1992), (Calvet, 1974, 1987).

Menos extremista que tais situações, mas não menos criticável e bem atual, encontra-se aquela em que aspectos do neocolonialismo são perceptíveis em práticas pedagógicas de língua economicamente majoritária, impostos a pessoas de países identificados, no mundo globalizado, como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. É o caso do inglês, que, sustentado por políticas econômicas, assume estatuto de língua internacional, representando cultura que tenta se impor, com certo sucesso, como referência de civilização.

Moita Lopes (1996) há tempos tem chamado a atenção para a atitude colonizada de professores brasileiros em relação à língua inglesa. O autor comenta o sentimento de alienação da própria cultura brasileira, manifestado por esses professores em expressão do tipo “me sinto melhor falando inglês do que português” e “se fosse nos Estados Unidos”, revelando total subserviência àquela cultura (Moita Lopes, 1996, p.38). O que reforça esse sentimento é o fato de ele ser repassado aos aprendizes, de quem é cobrada proficiência lingüística e conhecimento cultural similares aos de um falante nativo.

¹⁵ A respeito da existência de comunidades bilíngües, levanto discussão no trabalho de dissertação de mestrado, defendida em 1993. Defendo que bilingüismo encontra-se no nível individual; no âmbito social, para usar o termo do Ferguson, considero as comunidades como diglósicas, pois a realidade tem mostrado que as línguas, nessas comunidades, não estabelecem as mesmas relações de poder: a que cumpre papéis formais, pois reconhecida institucionalmente, é aquela associada à classe economicamente majoritária.

Se, em pedagogias de cunho estruturalista, esse nível de aprendizagem é notoriamente exigido, inclusive com perfeição no sotaque, o problema pode se agravar em abordagem sociointeracionista, em que o gênero textual é visto como parte integrante da língua e da cultura. Assim, faz-se necessária a preocupação com o modo de se trabalhar nessa perspectiva. Quando se defende a tese de que ensinar língua é ter competência em seus gêneros, isso não significa necessariamente o apagamento da língua materna do aprendiz em prol da língua estrangeira que se está aprendendo. Moita Lopes aponta dois aspectos que não se podem perder de vista em situações de ensino como a que venho comentando: o fato de os aprendizes terem objetivos variados; e a importância de se levar em conta a noção de relatividade cultural.

No primeiro caso, é comum encontrarmos, até em uma mesma turma, alunos com objetivos distintos para aprender determinada língua estrangeira. Leituras de áreas especializadas, viagens de turismo, pretensão a algum concurso em que se exija determinado nível de compreensão lingüística são alguns desses objetivos. Mas, para tanto, o aprendiz não tem de se tornar bicultural, esforçando-se para demonstrar certos conhecimentos da língua-meta. E mesmo aqueles que tenham interesse em conhecer mais profundamente a língua e a cultura não precisam “esquecer” ou negligenciar sua cultura de origem. O bom senso aponta a relevância do conceito de *relatividade cultural* no planejamento de cursos. Tal conceito antropológico, na visão de Moita Lopes, deve constituir ponto básico no ensino de qualquer língua estrangeira ou de segunda língua, pois isso garante ao professor atitude de clareza sobre as diferenças culturais, evitando o repasse aos alunos de “conceitos estereotipados da cultura que está sendo transmitida” (Moita Lopes, 1996, p.38), bem como o respeito e o saber exato da importância da sua língua e cultura. Assim sendo, aprende-se a língua e informa-se sobre suas práticas sociais, na medida em que se aprendem gêneros, sem que haja perda da identidade lingüístico-cultural do aprendiz.

Pensar em questões culturais nesse sentido é ter em mente concepção de cultura oposta à visão maniqueísta de “bem ou mal”, ou seja, é se posicionar contrariamente à “velha idéia” polar de que existe cultura boa e cultura ruim. É partir da noção antropológica em termos como enuncia Goodnough [1957] (1964, p.36), para quem:

Cultura é tudo aquilo que as pessoas têm de saber ou crer para se comportar de maneira apropriada em qualquer papel social que venha a desempenhar em determinado meio cultural.

Projetos têm demonstrado resultados satisfatórios quando se considerou a questão da relatividade cultural. A Universidade Federal Fluminense (UFF), em curso de português para estrangeiros, vem desenvolvendo, a partir de 1994, o ensino de português na perspectiva intercultural. O objetivo precípua é ensinar a língua e questões relativas à cultura brasileira, valorizando “a bagagem cultural e pessoal que o aluno traz para a sala de aula e de atender às suas expectativas” (Júdice *et al.*, 1996, p.25) Por receber alunos do programa de convênio entre o Brasil e muitos outros países, o conhecimento da clientela discente é formado por multilingüismo e multiculturalismo, sempre considerados no planejamento dos cursos ministrados, os quais são organizados tendo em vista o conhecimento prévio cultural de cada aluno e os “seus interesses de aprendizagem em relação à língua e à cultura do Brasil” (Júdice, 1996, p.26). O material didático, como textos e *cartoons* sobre a cultura brasileira, é propositalmente selecionado para ser trabalhado observando como os temas (festas, por exemplo) são abordados nas culturas ali representadas. Isso tem levado a uma tarefa enriquecedora cujo resultado é a benéfica troca de informações culturais. E o mais importante: a língua utilizada em todo o processo interacional é o português. Assim, africanos, orientais e latino-americanos podem se beneficiar, aprendendo tanto a língua como aspectos da cultura brasileira, sem, contudo, desprestigiar nem abandonar seu conhecimento lingüístico-cultural materno, verificando semelhanças e conjugando diferenças.

Vê-se, portanto, que a questão cultural é fator de grande relevância na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente, quando se trabalha com gêneros textuais, e o professor não pode nem deve desconhecê-la, muito menos repassar preconceitos quando do seu planejamento pedagógico. Ao contrário, tem obrigação de abordá-la tendo em vista as diferenças e as convergências do conhecimento cultural integrante da bagagem dos seus aprendizes.

Com essa visão, exponho as minhas inquietações nas seguintes questões em relação ao uso do gênero textual no CELPE-Bras:

- 1) Que gêneros são abordados nas tarefas propostas no CELPE-Bras? Primários? Secundários? Que implicações isso traz?
- 2) O que se pretende com a inclusão de gêneros particulares de determinada cultura em contexto de letramento de língua estrangeira, como no caso o CELPE-Bras: testar gênero? testar língua?
- 3) Que abordagem (ens) apóia (m) o modo como o gênero é contemplado no CELPE-Bras?
- 4) Ainda nessa perspectiva, os gêneros são abordados em diferentes graus de complexidade, visando ao nível de aprendizagem lingüística? Que implicações isso pode acarretar?

Essa discussão conceitual é retomada quando dos comentários sobre os dados. Considero que as questões aqui levantadas abrem caminhos que possibilitam o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, seja de ordem teórica, com a avaliação da participação do gênero em exames de língua estrangeira em geral, seja pragmática, com reflexões sobre o formato do CELPE-Bras, para aplicação do exame em contexto do Brasil e do exterior.

1.8 – Concluindo a seção

Neste capítulo, tratei de conceitos que são basilares para a minha análise, como o texto, o discurso e, principalmente, a complexa noção de gênero. Tentei mostrar que, embora os três estejam intrinsecamente relacionados, muda-se a atitude teórica quando se pretende abordar um deles em particular. Neste estudo, a prioridade é o gênero, considerado sob o prisma cognitivo-cultural de base sociointeracionista e com implicações pedagógicas. Muitos autores foram contemplados, e, embora tenham suas peculiaridades ao tratar do tema, vejo que há um perfeito diálogo entre suas “vozes”, até porque todos partem das concepções de Bakhtin, que lança mão do conceito de língua como algo além da estrutura, visão esta refletida no estudo de cada um dos que aqui foram abordados. Os conceitos apresentados pelos autores consultados contribuem em muito para a base teórica que começo a construir para sustentar os meus argumentos e possibilitar o modelo de análise para investigação de gênero, evidentemente, no limite do tema aqui abordado. Aliás, é da metodologia que trato no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Uma proposta de análise para gênero: construto cognitivo-cultural

Iniciando a seção

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico para análise do que estou selecionando como *corpus*. Parto do trabalho de Van Dijk (1980 a 1990) sobre o Modelo de Processamento Estratégico Textual, cuja versão atualizada privilegia aspectos cognitivos, mas não exclui a possibilidade de que sejam observados aspectos pragmáticos. Como a cognição é aqui ponto fulcral, comento esse tema dentro de arcabouços teóricos que serviram e ainda servem de base a projetos pedagógicos, para explicitar o ponto de vista que adoto.

No percurso histórico, resgato alguns princípios do estruturalismo lingüístico, de influência behaviorista, escola pioneira em contribuição científica na elaboração de programas de ensino. Recupero princípios de outras correntes, como inatismo, e alguns ligados ao sociointeracionismo. Esclareço quais conceitos, do ponto de vista pragmático, considero mais elucidativos para contornar o quadro analítico. Nesse sentido, Marcuschi, Mey e, obviamente, Van Dijk, são interlocutores ao longo das seções. Acrescento também aspectos implicados em aprendizagem de língua estrangeira (LE), recuperando pontos da literatura que trata do assunto, particularmente princípios clássicos de Fries, Lado (1975), Corder (1967), Krashen (1987), e aproveito a releitura feita por Johnson (2003), que inclui a contemporânea abordagem sociointeracionista, apoiada na teoria sociocultural de Vigotski, e na lingüística, de Bakhtin.

2. 0 – Cognição: algumas palavras

Já nos tempos antigos, o conhecimento era alvo de investigação. Desde a Grécia dos filósofos pré-socráticos, passando pela Idade Média, pela Era Moderna até os dias atuais, o desejo de desvendar o que vem a ser a verdade é objeto de especulações filosófica, metafísica e religiosa. No campo das ciências, a preocupação também não é recente. O século XX foi marcado por discussões acerca da **cognição** e de **como o homem se faz um ser**

cognitivo¹⁶ (Marcuschi, 2004) em diversas disciplinas de cunho humanista. A área da Psicologia e ciências correlatas, como a Psicolingüística, especialmente, apresentam pressupostos sobre o assunto que tiveram e ainda têm influenciado estudos em outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Lingüística e, nos últimos tempos, a Análise de Discurso, tanto com repercussões em pesquisas como também no ensino. As influências na perspectiva do ensino se encontram na base dos programas que orientam as práticas pedagógicas. Portanto, os projetos que estejam voltados para essa área estão erguidos em fundamentos de certa teoria de aquisição ou de aprendizagem¹⁷, implícita ou explicitamente.

A história das pesquisas e de sua aplicação nesse universo, em suas diversas fases, está marcada por correntes que tentam explicar como o conhecimento é apreendido pelo ser humano. Em um extremo, defende-se o ambiente externo como fator exclusivamente determinista. Em outro, postula-se a idéia de que a cognição é parte biológica do homem, e, portanto, ele já nasce com ela. Existem, ainda, aquelas correntes que advogam parceria entre a mente e o ambiente externo no desencadeamento do processo cognitivo. Não são poucos os postulados para desvendar e compreender tal processo, e isso implica interface disciplinar pela multiplicidade de objetos e de conjecturas envolvidos.

A seguir, tratarei de determinados princípios de correntes cognitivistas que estão na base de programas pedagógicos, mostrando de que modo alguns princípios desses campos se inter-relacionam. Caminho em direção daqueles que orientam o entendimento de cognição aqui delimitado. O meu interesse particular diz respeito, evidentemente, à questão da língua.

2.1 – Cognição: uma abordagem psicolingüística

Teorias sobre cognição têm orientado os programas (de pesquisa e de ensino) de línguas, tanto materna quanto estrangeira, ou segunda língua. Merecem

¹⁶ Destaque do autor.

¹⁷ Embora alguns autores, como Krashen (1981), estabeleçam distinção entre **aquisição** e **aprendizagem**, por defender que a primeira trata do processo natural e a segunda, de processo formal, utilizarei, neste estudo, os dois termos como sinônimos, por ter dificuldades em estabelecer, em alguns casos, os limites entre tais processos. O processo de conhecimento de língua estrangeira de alguém que está estudando em ambiente de imersão constitui um desses casos.

destaque, como marcos divisores, rotulados como behaviorismo, inatismo e sociointeracionismo, aos quais dedicarei atenção a partir de agora.

2.1.1 - Behaviorismo: uma teoria do comportamento

Behaviorismo é uma teoria da Psicologia que tem como “principal objeto de estudo o comportamento (*behavior*) ou conduta do organismo e não de algum processo interno inobservável, determinante desse comportamento” (Rivers, 1974, p.179). Segundo os princípios dessa corrente, o conhecimento é adquirido a partir dos estímulos a que se é exposto, estímulos cujas respostas são fisicamente palpáveis e mensuráveis, sendo que cada um condiciona uma resposta, sempre previsível. São muitos os adeptos dessa corrente, desde os primeiros estudos sobre os reflexos condicionados, de Pavlov, passando pelo Condicionamento Contínuo, de Guthrie, pelo Intencionalismo ou Teoria da Expectativa, desenvolvida por Tolman, pela Teoria Sistemática da Redução de Impulso, de Hull, até o Condicionamento Operante, presente nas experiências de Skinner. Em que pese determinadas diferenças na maneira de cada um desses estudiosos conduzir suas pesquisas, ponto comum havia entre eles: o conhecimento é adquirido pela relação de condicionamento que se traduz pelo par estímulo/resposta. Por isso, “o Behaviorismo (condutismo ou comportamentalismo) tornou-se conhecido como Psicologia do *ER*” (Rivers, 1974, p.179).

Os princípios do behaviorismo deram origem ao que se convencionou chamar de Psicologia Experimental, teoria cognitiva baseada em um restabelecimento do uso de conceitos mentalistas na teorização psicológica, em cujas hipóteses defendia-se que “mecanismos” de processamento de informação eram análogos entre os computadores e o cérebro humano (Harré e Gillet, 1999). Mas, o interesse pela linguagem foi manifestado nos estudos de Skinner, que defendeu enfaticamente a língua como comportamento.

2.1.1.1 - Skinner e a tese sobre o comportamento verbal

A idéia de língua como forma de comportamento humano é inicialmente postulada por Skinner, o mais importante representante dos behavioristas a desenvolver um estudo pormenorizado sobre o assunto. Segundo afirma o autor (Skinner apud Rivers, 1974, p.33),

Não temos razão alguma para supor que o comportamento verbal seja diferente, em qualquer aspecto fundamental do comportamento não verbal, ou que se deva recorrer a alguns princípios novos para explicar

De acordo com essa proposta, a criança se inicia no mundo como uma “*tabula rasa*”, e, através de processos de *estímulo, resposta, imitação e reforço*, desenvolve o conhecimento lingüístico. Skinner (1978) apresenta dois conceitos fundamentais para seu estudo: **operante** e **reforço**. Tais conceitos são intrinsecamente relacionados, uma vez que “O operante é uma ação executada pelo organismo – um enunciado de uma criança - que atinge um resultado específico que serve para reforçar o operante” (Elliot apud Melo, 2005, p. 26). O processo ocorre, de acordo com informações de Melo (2005, p.26), do seguinte modo:

- Se o resultado é favorável para o organismo, aumenta a probabilidade de que o operante volte a ocorrer; assim, a ação foi reforçada.
- Se o resultado é desfavorável para o organismo, decresce a probabilidade de que o operante volte a ocorrer; nesse caso a ação foi punida.

Existem outros aspectos na proposta de Skinner, como a tipologia funcional dos enunciados (mando, tato, ecóico, intraverbal, autoclítico), que tentam esclarecer a aquisição lingüística e são partes de uma teoria integrada do comportamento humano a que o autor visava chegar. Mas, as suas idéias foram contestadas, entre outras questões, por: 1) negar a especificidade da linguagem verbal; 2) não explicar a transformação dos primeiros enunciados em gramática adulta; e 3) não perceber que os falantes nativos são capazes de entender e produzir enunciados novos e inteligíveis. Não cabe neste trabalho aprofundar o tema no seu aspecto mais psicológico; apenas registrar que o

conhecimento lingüístico, para esse autor e seus seguidores, é algo adquirido de modo comportamental.

2.1.1.2 - O Behaviorismo e o Estruturalismo de Bloomfield: parceria entre Psicologia e Lingüística

As propostas de Skinner se encontram nas bases estruturalistas do trabalho de seu contemporâneo Bloomfield (Rivers apud Fries C.C., 1974, p32), para quem o sistema lingüístico:

É o rígido sistema de padrões de características contrastantes, através do qual os atos individuais da fala de um locutor se convertem em eficazes estímulos substitutos (sinais) para um ouvinte. Com esse rígido sistema de padrões, *podemos prever* as respostas regulares dos membros de uma comunidade lingüística, quando eles são efetivamente estimulados por um dos padrões do sistema.

Bloomfield defende essa concepção mecanicista da linguagem, observando que os fatos lingüísticos são fatos comportamentais, pois condicionados por estímulos externos. Ele apresenta o tão conhecido esquema **S-r-s-R**, segundo o qual o estímulo externo (S) leva alguém a falar (r); essa resposta lingüística do locutor constitui para o ouvinte estímulo lingüístico (s) que provoca uma resposta prática (R). **S** e **R** são eventos que pertencem ao mundo extralingüístico, ao passo que **r** e **s** constituem o ato lingüístico (Lepschy, 1975, p.89). Assim, tem-se uma teoria mais geral da aprendizagem – behaviorismo – e uma mais particular, da linguagem – estruturalismo lingüístico –, erigidas ambas nas mesmas bases.

O estruturalismo lingüístico defendeu a supremacia da língua oral em relação à escrita, analisando-a como um sistema estruturado através de níveis hierarquicamente relacionados. Os elementos desses níveis, unidades estruturais, se encontram organizados de acordo com certas regras estruturais, de modo que um nível é construído imediatamente sobre outro nível. Em outras palavras, o primeiro nível da língua é o fonético, que leva ao fonológico, o qual, por sua vez, leva ao morfológico, que, por fim, conduz ao nível sintático, formando a língua um sistema cuja configuração se assemelha a de uma

pirâmide, em que o nível fonético constitui a base a partir da qual se constroem os outros sucessivamente, chegando-se ao ápice, à unidade sintática, às sentenças. O aprendizado de uma língua significa, de acordo com essa visão teórica, inicia-se pelo nível fonético seguindo em direção aos níveis mais avançados. Esse postulado se aplica tanto à língua materna como à segunda língua ou língua estrangeira.

- Behaviorismo e aprendizagem de língua estrangeira

Os princípios mecanicistas da tese bloomfieldiana atribuem à língua materna papel fundamental no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Partindo-se da mesma perspectiva teórica da psicologia condutivista, defendia-se que a aprendizagem de outra língua também era uma questão de formação de hábitos, de comportamento aprendido através do esquema **SrsR**, sendo a língua materna considerada o alvo para que os aprendizes “evitassem” e “prevenissem” os erros no aprendizado da nova língua, pois “a dificuldade em aprender novo hábito estava associada à interferência de um antigo hábito da primeira língua aprendida” (Johnson, 2003, p.22).

Postulados behavioristas exerceram, e ainda exercem, grande influência nos programas de ensino de língua estrangeira. Fazem parte de grande tradição em que as atividades mecânicas de repetição e de substituição, traduzidas nos famosos *pattern drills* ou *pattern practice* do estruturalismo, constituíam e constituem o caminho metodológico adotado para atingir os objetivos propostos. O método nessa abordagem é chamado de áudio-lingual, em que a língua é concebida apenas como sistema de regras e em que importa somente a estrutura, isto é, o sistema de organização imanente dos elementos que a formam. O diálogo também é contemplado, mas deve ser “superapreendido” (memorizado) a ponto de se obter a resposta automática na atuação dialogal. Deve ser praticado com várias adaptações e usado repetidamente em modo dirigido. Portanto, a situação dialógica se resume a um conjunto de repetições julgadas previsíveis.

- O ensino de LE e a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC): Fries e Lado

A Análise Contrastiva (AC), cujo nome já sugere a sua finalidade, contrastar sistemas lingüísticos, teve como principais defensores Charles Fries e Roberto Lado.

Embora inclua aspectos culturais na aprendizagem de língua estrangeira, o que não foi abordado pelos behavioristas, Lado (1957) observou que havia tendência dos indivíduos em transferir velhos hábitos, praticados na língua materna, para a língua que estavam aprendendo, hábitos esses referentes tanto a questões do sistema lingüístico em si – como forma, significado, distribuição das formas – quanto a aspectos culturais. Essa interferência, segundo o autor, não era de todo negativa quando as duas línguas, L1 e LE, apresentavam estruturas semelhantes; ao contrário, poderia facilitar e acelerar o aprendizado de LE. O mesmo não ocorria quando se tratava de línguas de estruturas diferentes, pois os “velhos hábitos” interfeririam de modo a prejudicar o aprendizado. Para ambos os casos, Lado mostrou a importância da Análise Contrastiva (AC) como recurso metodológico para facilitar o aprendizado, na medida em que auxiliaria o professor na elaboração de materiais adequados tendo em vista tanto a L1 como LE. Fries (1975) compartilha essa tese quando se posiciona:

Os materiais mais eficientes são aqueles que estão baseados na descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada à descrição paralela da língua materna do aprendiz.

A Hipótese da Análise Contrastiva (HAC) teve duas versões: “hipótese forte” (versão *a priori*) e “hipótese fraca” (*a posteriori*). A primeira diz respeito à possibilidade de se prever, através da comparação entre L1 e LE, as dificuldades e os erros dos aprendizes, causados pela interferência lingüística e cultural de L1 na aprendizagem de LE. A segunda refere-se ao diagnóstico e à explicação a partir de desvios ocorrentes no momento da aprendizagem da língua-alvo, ou seja, baseados nas dificuldades reais apresentadas pelos aprendizes.

Apesar de ter sido alvo de crítica, principalmente na versão forte, a HAC pôs em evidência a questão do erro, e esse foi revisto em análises posteriores sob outra perspectiva – o estudo de Corder (1967) é considerado marco dessa fase–, ampliando o fértil campo de discussão sobre a língua utilizada pelo falante não-nativo, que voltarei a comentar em seção posterior.

2.1.2 - Inatismo: um princípio mentalista

Dentro de uma concepção também estruturalista, mas oposta aos princípios condicionantes do behaviorismo, surgiu o inatismo, segundo o qual há dispositivos inatos ao indivíduo para aquisição do conhecimento. Chomsky, principal lingüista dessa concepção, defende ser a faculdade de linguagem dote genético inerente ao ser humano. Para o autor, assim como outros sistemas físicos do organismo já nascem com predeterminação para o desenvolvimento, é plausível pensar no conhecimento lingüístico nesses termos. É do autor a seguinte passagem da Conferência de Whidden (Chomsky, 1975, p.16):

Mas os sistemas de conhecimento humano, quando estudados seriamente, mostram ser tão prodigiosos e complexos como as estruturas físicas que se desenvolvem na vida do organismo. Assim, por que não estudar a aquisição de uma estrutura cognitiva como a linguagem mais ou menos do mesmo modo que estudamos qualquer órgão complexo do ser humano?

Chomsky propõe assim uma teoria lingüística em termos biológicos, defendendo que a linguagem é desenvolvida na mente de acordo com certas etapas específicas, passando por seqüência de estados (desde a fase inicial até a estável), em que se faz presente a Gramática Universal (GU), que é “a matriz biológica fornecedora de arcabouço em que o desenvolvimento da língua pode ser feito” (Lobato, 1986, p.38). Por isso, Chomsky vê a língua como algo que tem realidade psicológica e não construto de um pesquisador. Ela constitui um sistema representado na mente do indivíduo, portanto universal, sendo as diferenças entre as línguas empíricas explicáveis pelos próprios princípios da Teoria. A mente, para essa abordagem, é composta por módulos, cada um dos quais “responsável” por determinados conhecimentos.

Ponto central na teoria de Chomsky é a ênfase dada à criatividade lingüística, ou seja, a capacidade que o falante tem para produzir e compreender, a partir de um conjunto finito de dados, uma infinidade de sentenças que nunca ouviu antes, e, mesmo assim, dizíveis e compreensíveis. Esse conhecimento é a *competência lingüística*, e a atualização dessa competência em contextos de uso por falantes ideais é o *desempenho lingüístico*. O grande desafio para a criança está em desenvolver a competência.

Assim como aos princípios behavioristas, há também críticas à tese de Chomsky, não por se negar que o ser humano seja dotado de capacidade lingüística, mas, entre outras, por tratar a linguagem como algo alheio ao contexto social em que o homem é inserido e se constitui na sua humanidade, ignorando completamente o fato social, cultural e histórico e demais aspectos que envolvem o uso da língua. O princípio inatista embasa a Teoria Gerativa, segundo a qual todos os fatos lingüísticos devem ser explicados a partir de padrões sintáticos mentais. Assim sendo, questões de ordem morfológicas e mesmo semânticas ficam à mercê de modelos de análises estruturais, que não dão conta de explicitar outras questões relacionadas ao discurso e à situação pragmática do ato de fala, até porque ao arcabouço teórico gerativista importa tão-somente a língua, enquanto entidade abstrata, e o falante ideal na relação competência/desempenho.

- Inatismo e aprendizagem de língua estrangeira

Na concepção inatista, defende-se que a língua estrangeira ou segunda língua é aprendida pelos mesmos processos aquisitivos de língua materna. Postulando a existência da GU, gerativistas advogam a tese de que as línguas são adquiridas por processos cognitivos universais que subjazem à capacidade lingüística, e isso vale para qualquer sistema, seja L1, L2 e LE.

Essa proposta suscitou o surgimento de vários estudos que investigam a língua não nativa do falante, a qual recebe várias denominações: *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *dialeto idiossincrático* (Corder, 1971) e *Interlíngua* (Selinker, 1972).

O *sistema aproximado*, termo genérico que se refere a qualquer língua não nativa, é o sistema desviante usado pelo aprendiz na tentativa de falar a língua-alvo. Surge a partir de línguas em contato – a língua objeto e a língua materna– como sistemas gramatical e fonético próprios, mudando de maneira rápida e atípica. *Dialetos idiossincráticos* são sistemas cujas gramáticas compartilham regras com outras gramáticas, além das suas regras próprias. São instáveis e de difícil interpretação, pois transicionais, gerando competência transitória. Já a *Interlíngua* é um termo mais usado para designar a língua dos falantes não-nativos. Selinker o propôs a partir do argumento de que existe estrutura latente de linguagem, responsável pela aquisição de L1 e pelo êxito de aprendizes de L2. Para esse autor, existe também um sistema psicológico latente, que cuida do sistema de regras que não correspondem nem ao de L1 nem de L2; esse sistema independente é a interlíngua.

A análise sintática das estruturas superficiais da interlíngua, segundo defende o autor, possibilita a percepção do que ocorre com processos da estrutura psicológica latente, entre os quais, considera tipos de transferências: as lingüísticas, as estratégicas de comunicação, a hipergeneralização de regras da língua-meta, processos esses em que se originam os elementos fossilizáveis. Tais itens, de acordo com Yokota (2005, p.13):

São regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna tendem a conservar em sua interlíngua e relação com uma língua objeto/meta dada.

Como se pode observar, na discussão sobre aprendizagem de L2 ou LE em qualquer uma das teorias acima brevemente comentadas, behaviorista ou inatista, considera-se o papel desempenhado pela língua materna. Na primeira, com mais ênfase, pois se leva em conta o comportamento já adquirido. Na segunda, com um estatuto secundário, uma vez que se apregoa a existência de uma GU; a língua materna é considerada em termos do sistema lingüístico provisório, em que a questão da fossilização é um dos elementos a ser estudado.

2.1.3 – Visões sociointeracionistas

Diferentemente do radicalismo antimentalista, do behaviorismo, e mentalista, do inatismo, surgem aquelas correntes, de base dialética, segundo as quais a cognição é construída a partir de processos de interação social que se estabelecem entre os sujeitos; o que não significa que aspectos individuais não sejam considerados. Destaca-se, nessa visão teórica, Vigotski.

- Vigotski e o processo sociointerativo

Vigotski, sem perder de vista aspectos internos ao indivíduo, considera a questão externa, sendo a linguagem vista como algo mediador entre os dois lados (individual e social). Para ele, os signos cumprem um papel fundamental, pois são, por um lado, proporcionados pela cultura, pelas pessoas do meio - pelos outros - e, por outro, porque ao “interiorizarem-se, transformando-se em meios de regulação interna ou auto-regulação, (modificam) dialeticamente a estrutura da conduta externa, e, portanto essa não seria mais mera expressão de reflexos” (Freitas, 2003, p.91). Afirma Vigotski (1984, p.64):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (intrapsicológica).

Desse modo, todo processo de internalização ocorre exatamente a partir da atividade externa, que passa, posteriormente, a ser a própria construção interna dessa atividade, cumprindo a linguagem importante papel. A noção de cognição na perspectiva vigotskiana envolve, pois, componentes sociais da cultura e da história. O homem se desenvolve inserido em contextos sociais, e o conhecimento por ele adquirido resulta do processo interativo com o meio, moldando o seu próprio funcionamento psicológico.

A dimensão social, nas idéias de Vigotski, é de tamanha importância que, quando trata do aspecto biológico no funcionamento psicológico, o autor postula forte ligação entre os processos psicológicos e a inserção em contextos sócio-históricos específicos. Segundo defende o autor, os sistemas simbólicos construídos socialmente é que vão definir as muitas possibilidades de funções do cérebro, concretizadas em tarefas que o sujeito venha a cumprir.

Ponto fundamental no sociointeracionismo de Vigotski é a idéia de *mediação*. A *mediação* consiste no fato de o homem ter acesso aos objetos reais por meios dos sistemas simbólicos construídos socialmente. Isso permite estabelecer relações mentais mesmo na ausência de referentes concretos. Cada objeto tem, pois, modos de representação na mente do sujeito, mas que são construídos a partir de informações culturais. Assim, a estrutura mental não é algo fechado, mas apresenta natureza flexível para absorver novas experiências e construir conceitos a partir das mudanças que a própria sociedade apresenta.

Outro aspecto na teoria de Vigotski, e de grande repercussão nos projetos atuais de educação, é o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A expressão diz respeito ao momento em que processos cognitivos já maturados pela criança potencializam o aprendizado de outros novos, ou seja, representa o nível de desenvolvimento potencial para que outras habilidades, experiências possam ser aprendidas. Por isso, o autor defende que uma boa escola deve sempre estar atenta para que os programas pedagógicos prevejam esse processo de maturação. A escola deve preparar a criança para aquilo que ela ainda não seja capaz de fazer.

- A Teoria Sociocultural de Vigotski e a aprendizagem de língua estrangeira (LE)

Pesquisas têm demonstrado a importância do processo interativo na aprendizagem de língua estrangeira. Tomando como base a Teoria Sociocultural vigotskiana, observa-se cada vez mais a presença do que foi denominado por Donato de “Andaime Coletivo” - *Collective Scaffolding* (Donato, 1998), nas negociações do jogo interativo em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, não só para estabelecer relação de troca de *input* entre os aprendizes, mas, sobretudo, para expandir os seus próprios conhecimentos.

Segundo esse princípio, durante o processo interativo os indivíduos estão socialmente situados, o que possibilita a construção do conhecimento lingüístico e social. O mecanismo do “andaime” é usado para promover a

internalização do que é considerado “novidade”, que é construída primeiramente na atividade social desenvolvida entre os pares. Portanto, a participação coletiva cria uma espécie de “ajuda” que permite a cada participante da interação elevar o nível de conhecimento lingüístico a partir do que é negociado em grupo. Esse mecanismo, utilizado com sucesso em vários estudos, encontra fundamento no princípio vigotskiano segundo o qual o conhecimento individual (intra) é socialmente (inter) e dialogicamente derivado. A atividade interativa, por outro lado, pode constituir uma fonte de fossilização. No entanto, esse é um momento de estudo fornecedor de elementos para se estabelecerem diferenças entre comportamento lingüístico fossilizado e não-fossilizado. Assim sendo, considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta da teoria de Vigotski, pode despertar para o verdadeiro desenvolvimento dos aprendizes, diferenciando os falantes que apresentam fossilizações daqueles que não apresentam.

Alguns estudos têm revelado que, embora no mesmo nível de aprendizagem, aprendizes exibam ZDPs diferentes, e, por isso mesmo, requisitaram níveis de regulação ou assistência diferentes. Mas, também se observou que a aprendizagem não ocorre satisfatoriamente quando a oferta de *input* é demasiada ou se a tarefa a ser solucionada for considerada fácil. Isso reforça uma atenção maior sobre a questão da ZDP de cada aprendiz, o que pode trazer contribuições para o planejamento pedagógico nesse contexto de aprendizagem.

Um terceiro princípio da Teoria Sociocultural de Vigotski, relevante na aprendizagem de língua estrangeira, diz respeito ao papel da “fala privada”. Segundo defende o autor, a fala privada é clara ilustração da relação linguagem-pensamento. No contexto de LE, essa fala assinala a atenção do aprendiz para a auto-regulação e, assim, controle do seu crescimento cognitivo (Cafferty, 1998). Aliados a esse, outros fatores auxiliam a conexão entre fala privada e proficiência: natureza da tarefa, predisposição, motivação e antecedentes culturais do sujeito.

Na verdade, os postulados de Vigotski a respeito da relação *realidade e representação mental*, de certa forma, comentados em seção anterior, além de orientarem áreas pedagógicas de L1 e L2, encontram ressonância nas idéias do que tem sido compreendido por alguns como segunda revolução cognitiva. A primeira tinha sido atribuída ao behaviorismo, cujo caráter experimentalista rompeu epistemologicamente com as crenças metafísicas defendidas anteriormente por essa abordagem.¹⁸

Mas, as bases da teoria vigotskiana extrapolam os limites da Psicologia e encontram eco em outros campos do conhecimento, como em estudos de filósofos. Um desses é Wittgenstein, que teve participação decisiva na construção de uma nova episteme, com a defesa da importância da atividade humana na feitura dos processos cognitivos. Considerando que a mente não era formada somente por um conjunto de processos internos, como preconizava a doutrina cartesiana, esse filósofo viu nas regras sociais, entre as quais os usos da linguagem, importante componente na formação e construção do conhecimento. As significações de dada palavra, por exemplo, são construídas de acordo com o que é institucionalizado socialmente. De outra forma, a estrutura mental interna do sujeito não pode estabelecer relação semântica arbitrária entre determinado signo e o seu referente. O grau de correção ou de incorreção de certos conceitos também estaria relacionado diretamente com as regras socioculturais que determinam o que é correto e o que não é.

Compartilham as idéias wittgensteinianas, como Hallé e Gillet (1999, p.24), para quem:

As regras que governam o uso de sinais (uso de conceitos) permeiam e estruturam as vidas intencionais ou mentais dos seres humanos. Elas são discerníveis e explicáveis quando as colocamos nos jogos de linguagem e formas de vida onde as pessoas que as seguem vivem suas vidas. Na falta de um conhecimento de como funcionam os sistemas relevantes governados por regras da atividade humana, nós não podemos entender o significado que informa o comportamento de um ser humano.

¹⁸ A respeito do que se tem denominado de revolução cognitiva, Hallé e Gillet tratam amplamente do assunto na obra “*A mente discursiva*”, referenciada na bibliografia deste estudo.

Essa percepção traz para a discussão a centralidade do discurso, mudando todo o paradigma formalista anteriormente estabelecido para o entendimento dos processos cognitivos, ponto que instaurou uma psicologia de cunho discursivo. A mente não é analisada somente no nível do indivíduo em si mesmo, mas “deve ser entendida como um domínio de habilidades técnicas que torna o mundo significativo para o indivíduo” e, por isso, a “apresentação do tema da psicologia precisa levar em consideração os discursos, os significados, as subjetividades e os posicionamentos, já que é nesses que os fenômenos psicológicos *realmente* existem.” (Hallé & Gillet, 1999, p. 26).

A inclusão do discurso na busca por melhor compreensão dos processos cognitivos não permaneceu somente no âmbito dessa psicologia emergente. O “espírito filosófico”, originário das idéias de Wittgenstein a respeito da linguagem, manifestou-se em outras áreas da ciência que já tratavam da linguagem e do discurso, mas que despertaram interesse também pela cognição: parte de estudos da linguagem que abriram caminho para a Análise de Discurso. É verdade que a linguagem (como manifestação discursiva) é tratada segundo a ótica de cada uma dessas áreas, mas, por outro lado, ela constitui elemento central na investigação sobre aquisição/aprendizagem do conhecimento em alicerces sociointeracionistas, o que permite sintonia de diálogo teórico de estudiosos, como Vigotski e Bakhtin.

- Vigotski e Bakhtin: duas abordagens e um discurso

Embora Vigotski tenha se dedicado à construção de uma teoria mais direcionada para a Psicologia, e Bakhtin, para a Lingüística, muitas afinidades conceituais são percebidas entre ambos: no modo de expressarem convicções filosóficas, na maneira como conduziram discussões sobre a importância social da linguagem.

Antes de tudo, os dois partiram de um mesmo referencial teórico: o materialismo dialético, que lhes forneceu subsídios metodológicos para a percepção totalizante da realidade, considerando a perspectiva histórico-social das relações humanas e percebendo o sujeito como agente nessas relações.

Vigotski lançou as bases dos processos interativos na construção do conhecimento, contrapondo-se assim ao modelo racionalista, à época, na Psicologia. Bakhtin também se opôs a esse modelo, ao afirmar que a língua deve ser analisada em limites muito além da estrutura proposta nas vertentes formalistas. Para isso, esses autores postularam uma dialética, mediada pela linguagem, entre o subjetivo e o objetivo. A linguagem é o elemento construtor da interação entre o sujeito e o outro. Esse espaço é, para Bakhtin, onde se constroem as representações da realidade no interior da mente humana, lugar das questões ideológicas. Desvendar como ocorrem essas relações deve ser o objetivo a se perseguir. Vigotski, por sua vez, na elaboração da teoria social do conhecimento, também incluiu a participação do sujeito como ser constituído lingüisticamente.

Os dois pensadores tinham interesse pela linguagem não só pelo seu valor referencial, mas também pelo literário. Argumentaram sobre as condições de autoria do sujeito, portanto, como ser expressivo e criador de textos. Nesse sentido, perceberam na arte um modo de engajamento do homem com suas atividades sociais, uma maneira de ele agir socialmente, não se deixando ficar à mercê do determinismo histórico-cultural.

Opuseram-se à concepção de linguagem como algo meramente instrumental; perceberam-na como processo e produção. Bakhtin fundamentou essa idéia na polifonia, no dialogismo e na polissemia. Vigotski viu na língua o ponto mediacional que possibilita ao homem o desenvolvimento da experiência individual a partir da apropriação do social.

- Vigotski e Bakhtin: relação dialógica na aprendizagem de LE

Afinidades teóricas entre os dois autores se refletem também em contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Na verdade, há uma espécie de complementaridade nas idéias de ambos nesse domínio. Enquanto Vigotski enfatiza a importância da fala para o desenvolvimento cognitivo que avança nos limites da Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando ao aprendiz e a seu par o processo de interação em contexto real sociocultural, Bakhtin ratifica essa lei genética de desenvolvimento cultural, na medida em que

postula a existência do dialogismo dos enunciados, observando que as funções mentais superiores, atribuídas por Vigotski à fala, são internas ao diálogo. Portanto, os dois teóricos, embora não tendo abordado a questão da fala do mesmo modo, perceberam nela algo intrinsecamente ligado à questão sociocultural, não estabelecendo separação entre língua e fala, entre competência e desempenho, como propuseram estruturalistas e gerativistas, respectivamente.

Outros pontos ainda são comuns às teorias dos dois estudiosos. O que importa compreender, para o momento, é que, apesar de virem de campos de estudos aparentemente distintos, a linguagem, numa visão dialética, é o ponto epistemológico que lhes fundamenta a relação interno/externo, e isso tem reflexos em estudos posteriores. Autores dedicados à Análise de Discurso e estudiosos da lingüística de cunho cognitivo vêm trabalhando nessa direção.

2.2 – Cognição: uma visão discursivo-pragmática

Van Dijk é um dos pioneiros na área da Análise de Discurso a incluir em seus estudos o componente cognitivo sob o ponto de vista social, e propor que esse seja analisado considerando suas condições pragmáticas. Ele vê o evento sociointerativo dos atos de fala como o ponto de partida para a construção do conhecimento. Defende a importância fundamental de uma teoria cognitiva do uso lingüístico como parte de uma teoria integrada da interação comunicativa por meio de uma língua natural. A esse respeito, afirma (Van Dijk, 2004, p.74):

Tal teoria oferecerá *insights* não apenas sobre os processos e estruturas envolvidos na produção real, compreensão, armazenamento, reprodução e outros tipos de processamento das sentenças e discursos, como também sobre as formas de planejamento, execução e compreensão dos atos de fala.

Para ele, a Análise de Discurso pode ser um campo produtivo de investigação sobre a relação do sujeito e seu modo de adquirir conhecimento. Criticando a Psicologia Social, por essa negligenciar o discurso nas suas abordagens, o autor defende a cognição sob uma perspectiva social, que deve ser discutida em termos das *Representações Sociais* (RS) dos membros do grupo. Considera que essas são estereótipos, reproduzidos na sociedade pelos discursos circulantes, repassados, reproduzidos e/ou reprocessados na mente

dos membros de tais grupos a partir de experiências pessoais ou opiniões, que sempre têm subjacente um processo de generalização, adaptação e normalização.

Marcuschi (2004) é também defensor de que a cognição seja tratada do ponto de vista sociodiscursivo. Partindo da discussão de que o mundo não possui uma organização *a priori* e de que a linguagem, responsável pela aquisição do conhecimento, não tem fixidez, afirma que não há nada categorizado naturalmente. O que conhecemos, o fazemos de tal modo porque as interações intersubjetivas constroem as “coisas do mundo” sob certas crenças, a partir de certos valores. Portanto, os objetos do mundo real, as coisas não são conhecidas por nós em relação direta de nossa percepção com elas, de nossa experiência “pura”, desprovida de interferência social. O que a nós chega como conhecimento é fruto de discurso coletivo, discurso esse que inclusive molda nosso próprio modo de experienciar. É sua a afirmação de que (Marcuschi, 2004, p.24):

A cognição não é, pois, um fenômeno meramente empírico nem meramente racional e mentalista, mas ela é um fenômeno essencialmente social elaborado intersubjetivamente no plano discursivo e a língua é um sistema encarnado, mas não de natureza ontológica que carrega em si o mundo. Ela é, sobretudo, um guia epistemológico, um guia do sentido, como diria Fauconnier (1985).

A linguagem, de acordo com o que argumenta, não é algo transparente que rotule com precisão e de forma igualitária os elementos que compõem o mundo. A relação que estabelece com esse requer trabalho complexo sociodiscursivo, posto que a significação depende do que construímos nas situações de interação. Sendo assim, a semântica não pode estar alicerçada em algo pré-existente. Ela se constitui tendo em vista a variabilidade das culturas e a instabilidade da linguagem. Isso nos leva a repensar o processo de *denominação e referencialidade*. Denominar, para Marcuschi, não significa o simples ato de dar o nome a algo porque é assim que deve ser. Os referentes não são estruturados da mesma forma entre as culturas, e, muitas vezes, até para os sujeitos que compartilham do mesmo berço cultural, não há correspondência entre os nomes, as expressões e os seus referentes de

maneira igual para todos. Nesses termos, a questão das representações mentais que fazemos do que passa a ser conhecido para nós é também recolocada em discussão.

Ao contrário de muitos que ainda advogam a tese de que há correspondência perfeita entre o mundo e aquilo que se faz representar, Marcuschi é incisivo na defesa de que, pelo tipo de sistema simbólico na feitura como a língua se apresenta, as representações por ela organizadas não são fixas, mas móveis e negociadas, porque emergem no processo sociointerativo. Logo, são discursivamente construídas (Marcuschi, 2004).

Também pensando as representações nessa perspectiva, Van Dijk inclui a noção de modelo na efetivação desse processo. Segundo afirma, é por meio de modelos que se constitui a interface entre as RS, por um lado, e o uso individual dessas na percepção, interação e discurso, de outro. Assim, os modelos cumprem papel central nos eventos comunicativos, uma vez que é por meio deles que a cognição se encontra ligada às estruturas do discurso. Constituem modelos as interpretações que os sujeitos fazem das outras pessoas, dos eventos específicos, das ações. Eles formam assim um referencial para compreensão e construção dos textos. É a partir da noção de modelos que Van Dijk propõe possibilidades teóricas para a compreensão dos processos implicados na recepção e produção de textos. É sobre o que trato a seguir.

2.2.1 - Modelo de Processamento Textual: um construto em três versões

A proposta de Modelo de Processamento Textual, de Van Dijk, tem passado por algumas modificações até chegar à mais recente versão. Em todas elas, no entanto, há um elemento comum: a noção de *superestrutura*. Em um primeiro momento, o modelo esteve fortemente ligado a concepções da Gramática Gerativa e tinha como propósito a investigação de uma gramática narrativa cuja base era uma lingüística transfrástica. O modelo então era limitado à própria construção das seqüências textuais. Nessa versão (1977), o autor propunha que qualquer teoria para o estudo do texto deveria ser composta por:

1. uma sintaxe que definisse as categorias e as regras de uma narrativa bem formada;
2. uma semântica que explicasse as interpretações possíveis para as regras bem formadas;
3. uma pragmática que explicasse a situação das formalizações com relação a outros modelos teóricos.

Termos da Teoria Gerativa foram literalmente transportados para esse modelo. “Performance”, em oposição a uma “competência”, era utilizado, assim como “estrutura profunda” e “estrutura superficial”, na tentativa de explicar, respectivamente, as relações semânticas (subjacentes) e sintáticas (concretas) do processamento textual da narrativa. Mas, percebendo que a vinculação da teoria ao modelo implicava certas limitações, o autor foi ampliando o formato desse modelo para fornecer mais elementos que pudessem elucidar melhor compreensão da natureza textual.

Em uma segunda versão, em parceria com Kintsch (1978), Van Dijk postula a *superestrutura* como configuração do texto. A estrutura profunda (semântica) passa a ser vista em termos de um esquema cognitivo, mas a preocupação ainda estava voltada para a sintaxe textual, concebida, agora, em termos hierárquicos. As variáveis hierarquizadas são as macrocategorias, vazias, passíveis de serem preenchidas por conteúdo proposicional quando da recepção ou produção de um dado texto em determinado contexto cultural. A proposta, nesses termos, não se limita à narrativa, pois que a *superestrutura* passa funcionar como estratégia conhecida como *top down*, isto é, parte-se do conjunto de proposições correspondentes aos significados das macroestruturas, via aspectos microestruturais, para se chegar à “essência” do texto. A *superestrutura*, para Van Dijk (1978, p.143), portanto, é concebida nessa fase como:

uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta. Como esquema de produção, isto significa que o falante sabe: “agora contarei um conto”, enquanto que, como esquema de interpretação, isto significa que o leitor não só sabe do que trata o texto, mas, sobretudo, que o texto é uma narração.

Em uma terceira versão, a partir dos anos 80, a mais atualizada, a *superestrutura* não é mais proposta como um formato apenas; é postulada em termos de conformação do discurso. São consideradas categorias relacionadas ao contexto de interação. Continua sendo vista como recurso *top down*, mas construído a partir de um conjunto de estratégias que o sujeito adquire adequadamente para ir organizando o conhecimento. Esse é o modelo do qual aproveito muitos elementos para o construto metodológico desta pesquisa. Por isso, me dedicarei mais a comentá-lo.

2.2.1.1 - Modelo Estratégico de Processamento Textual

O Modelo Estratégico consiste, segundo o autor, em um modo operacional das informações realizado a partir de um conjunto de estratégias utilizadas pelos usuários de dada língua de forma eficiente, contemplando vários níveis simultaneamente. Esse processamento se dá de modo *on-line*, o que significa dizer que as informações são interpretadas na medida em que vão sendo processadas, “unidade por unidade (muitas vezes, palavras)” (Van Dijk, 2004, p.169). De outro modo, compreendemos determinado conceito, fato ou evento, fazendo cortes necessários nas informações com base em outras já retidas na nossa memória, através de hipóteses interpretativas que formulamos e reformulamos de acordo com o que está sendo informado.

As estratégias são mecanismos utilizados na construção de uma base para a compreensão e produção de textos, que, simultaneamente, ativam e atualizam os usos desses de acordo com outros modelos, os da situação. Nesse modelo cognitivo, deve haver estabelecimento de modo mais completo entre as relações das informações nos níveis da própria configuração textual (morfofonológico, sintático, semântico) e no nível pragmático. Por isso, uma análise sobre as estratégias depende das características textuais tanto quanto daquelas referentes aos usuários da língua, entre outras, **seus objetivos e seu conhecimento de mundo**¹⁹.

¹⁹ Destaque meu.

A aquisição de uma estratégia não é algo simples: requer atividades complexas. Elas fazem parte do nosso conhecimento procedural sobre a compreensão dos discursos. Isso requer níveis aquisitivos diferenciados de acordo com o grau de maturidade que temos sobre o conhecimento das ações do mundo que nos cerca. Em outras palavras, o conhecimento prévio, o conhecimento do texto e tudo o que ele envolve devem ser considerados.

Aspecto importante nesse modelo é a participação da atividade mnemônica. Van Dijk, embora não aprofunde o assunto, vê na memória um dispositivo na ativação das estratégias, um elemento essencial onde reside o *Sistema de Controle Geral* para seleção e acionamento das informações pertinentes àquele momento de comunicação. O autor, ao recorrer a termos já existentes na Psicologia, como Memória de Longo Prazo (MLP) e Memória de Curto Prazo (MCP), trata de dois tipos de memória: a *memória semântica* e a *memória episódica*. A primeira é aquela que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições que fazemos a respeito dele. Já a memória episódica é aquela que retém informações sobre vivências e experiências pessoais. É o conhecimento que temos dos episódios temporal e espacialmente situados nos contextos onde se realizam. Os dois tipos não se excluem; ao contrário, interagem continuamente. Na verdade, há relação de dependência entre ambos: o conhecimento categorial (mais geral) é utilizado quando queremos entender algo em particular; por outro lado, o conhecimento episódico, mais específico, amplia e modifica as proposições gerais.

Compõem o modelo as seguintes estratégias utilizáveis na recepção e na produção dos textos, já que há interconectividade entre as duas atividades:

- *Estratégias proposicionais*: são organizadas a partir da ordenação da superfície e da hierarquia das orações em que as proposições se apresentam. São construídas com base no significado das palavras, ativado na memória semântica e estruturas sintáticas.
- *Estratégias de coerência local*: dizem respeito à observação das conexões significativas entre as sucessivas sentenças. Exigem que o usuário da língua procure, eficientemente, estabelecer as ligações entre

as proposições. Elas se revelam por elementos do tipo: conectivos explícitos, ordenação de cláusulas etc.

- *Macroestratégias*: inferem a macroproposição da seqüência de proposição expressa localmente no texto. Formam a macroestrutura do texto, pois explicitam o enredo, a trama, ou o tópico.
- *Estratégias Esquemáticas ou Superestrutura*: relacionam-se à estrutura do esquema de texto convencionado pela cultura. Fornecem quadro delimitado da sintaxe correlacionada ao significado global do texto, envolvendo o conhecimento pragmático desse.

O conjunto de estratégias co-ocorrem para o estabelecimento da coerência, que não é “só produzida pela ordenação de sentenças, organização seqüencial das proposições, mas por significados e referência” (Van Dijk, 1990, 45). Isso significa que os pressupostos que sustentam o modelo devem conter aspectos que extrapolem os limites da estrutura textual. Os pressupostos apresentados pelo autor apontam nessa direção. São eles:

- *Pressuposto cognitivo*: significa que o ato de compreender envolve não só o processamento e interpretação de informações exteriores, mas que ativamos e usamos aquelas internas à mente. Desse modo, a compreensão implica três tipos de informações: 1) informações sobre o objeto; 2) informações sobre o contexto; 3) informações das pressuposições cognitivas. A harmonia entre esses tipos permite uma representação eficiente do objeto.
- *Pressuposto contextual*: significa que devem ser considerados o discurso e o seu processo de compreensão como algo funcional dentro do contexto social. Isso implica dizer que os usuários da língua constroem representações não só do texto, mas do contexto social e que ambos interagem.
- *Pressuposto pragmático*: significa que o ato de contar algo constitui ato de fala, por isso, é ato social no sentido de agir sobre o que está sendo dito em relação ao ouvinte.

- *Pressuposto interacionista*: significa que os usuários de determinada língua constroem representação cognitiva da interação verbal e da não-verbal, limitada pelas regras da própria situação.
- *Pressuposto situacional*: significa que o momento e o lugar em que o discurso é processado constituem dado relevante. Isso inclui normas, valores, atitudes e convenções peculiares à situação.

Os pressupostos relacionados suscitam e comprovam a necessidade da participação efetiva do ponto de vista pragmático. Mas, como sugere o próprio autor, não se trata de estudo pautado nos moldes clássicos da teoria. Deve ser constituído por um arcabouço que tenha como uma das metas perseguir o esclarecimento das “relações entre os vários sistemas cognitivos (conceituais) e as condições de adequação dos atos de fala aos seus contextos de ocorrência” e ainda “especificar como somos capazes de executar e compreender os atos da língua e de agir sobre essa compreensão, uma vez que ela está relacionada com os *frames* cognitivos” (Van Dijk, 2004, p.p.74-5).

O conceito de *frame* é outro ponto importante na teoria de Van Dijk. Os *frames* são unidades de conhecimento que apreendemos de acordo com certos conceitos responsáveis pela organização dos eventos, das situações, dos assuntos, isto é, o conhecimento que temos sobre as “coisas do mundo”, que, uma vez mentalizado, nos alerta para a adequação de nossos atos de fala. São esquemas que nos auxiliam na construção do nosso conhecimento prévio sobre os referentes e o contexto, conceitos que também, como vimos, fundamentam os modelos dessa teoria.

A referência é tratada por esse teórico em termos de correferência, parte indispensável para o estabelecimento da coerência, antes vista apenas no interior da organização estrutural. Diz respeito às condições extensionais, o que significa que certos elementos da organização textual, como pronomes pessoais, demonstrativos, só têm sentido se forem consideradas outras condições de produção do discurso, como os participantes e suas identidades.

Para que a coerência seja otimamente estabelecida, incluem-se outros elementos dessas condições: as circunstâncias, o lugar, o momento, o cenário, os quais são formadores do contexto. Esse é um outro conceito a que Van Dijk dá tratamento diferenciado ao propor uma tipologia variada, partindo da mesma base.

É importante que se diga, antes de tudo, que contexto, para ele, é uma noção abstrata e cognitiva, derivada evidentemente da real situação físico-biológica. Assim, é o resultado de uma relação cognitivo-paragmática: os usuários de uma língua devem ser capazes de relacionar as informações recebidas do conhecimento geral com aquelas já armazenadas na memória, isso inclui o reconhecimento da situação, a pertinência do ato de fala (texto) àquela situação etc. Assim sendo, há o contexto pragmático (particular) que está incluso em um universo mais geral denominado de contexto social. Ambos são representados na mente do usuário da língua que os atualiza de acordo com as exigências da situação concreta de realização.

A proposta do contexto como representação mental foi inovadora, pois, como se sabe, outras concepções dizem respeito, geralmente, ao lugar fisicamente delimitado, seja para se referir ao co-texto, isto é, à sentença em que o elemento lingüístico se realiza, como em alguns trabalhos iniciais sobre texto, seja para a situação de fala, como em trabalhos de sociolingüistas, seja para a questão social, quando se “defendia a posição de que palavras e sentenças não têm sentido em si mesmas, fora de seus contextos de uso” (Koch, 2002, p.22).

Os pragmaticistas sempre chamaram atenção para a relação de sentido que se estabelece entre os elementos lingüísticos e os que envolvem a situação de uso da linguagem. Alguns deles ampliaram a idéia de contexto ao considerarem o ambiente cultural em que as práticas sociais de linguagem se realizam. Mey (1998, p.191) é um dos que expressam esse pensamento quando trata a questão do significado:

A premissa é de que não existe apenas um único sentido no texto, mas um potencial de muitos sentidos alguns dos quais são privilegiados e priorizados por razões social, cultural e política de vários tipos e em várias épocas.

Estudiosos de vertente da Lingüística Sistêmico Funcional também têm se preocupado em incluir a noção de contexto em suas propostas para análise de gêneros textuais. Entre eles, no âmbito da pesquisa nacional, destaco Meurer, cujos trabalhos, principalmente recentes de publicações de 2006, apresentam proposta teórica em que o contexto ocupa lugar de relevância. A sua preocupação está voltada exatamente para a observação de “aspectos de gêneros e sua interconexão com o contexto” (Meurer, p.166)

Meurer, entre outros pontos, parte da LSF, adotando particularmente a noção de estratificação, contempla o contexto como algo bifurcado em duas direções: da situação e da cultura, cuja idéia seminal encontra-se em estudos do grupo australiano que tem Halliday como um dos maiores expoentes. De acordo com Meurer (p.168-9), a LSF compreende o primeiro contexto como sendo aquele que

refere-se aos elementos mais imediatos que têm impacto sobre o texto e é especificado em termos de três componentes ou variáveis contextuais: *o campo, as relações e o modo.*

Já o segundo conceito é entendido em

nível de contexto {que} tem a ver com os elementos de ordem social mais amplos – para além do contexto da situação – que de uma forma ou de outra influenciam os textos e são por eles influenciados.

Os conceitos de contexto propostos pelas diversas teorias não invalidam a proposta de Van Dijk. Ao contrário, fornecem subsídios para a noção de abstração, que se constrói sempre de uma realidade física, seja no que se refere à ambiência real, lugar específico, lugar cultural ou lugar textual. O que se percebe, na verdade, é a possibilidade de uma compreensão mais acurada dos usos de língua com a integração do aspecto cognitivo ao estudo pragmático.

A compreensão, no modelo proposto por Van Dijk, não se constitui de modo simples, unilateral: muitos elementos estão implicados e imbricados na construção do conhecimento de texto, interlingüística e extralingüisticamente, o que lhe confere complexidade e certa incompletude, reconhecidas pelo próprio autor, tendo em vista a multiplicidade de diferenças cognitivas que cada discursivo envolve. Mas, isso não impede que inspire a construção de outros caminhos metodológicos para análise de textos, até porque o modelo tem como característica primeira ser geral e flexível. É o que afirma Van Dijk (2004, p.32):

Assumimos, então, a idéia de que nosso modelo seja suficientemente geral e flexível para permitir posteriores especificações dessas várias diferenças.

Assim sendo, acrescento, ao Modelo Estratégico, outros componentes para construir minha proposta de análise. A seguir, ainda sob o ponto de vista teórico, teço comentários a respeito desses elementos.

2.2.1.2 – Marcas identitárias do sujeito: autor e enunciador

O componente **identidade** entra na análise pela compreensão de que não há como investigar estratégias cognitivas implicadas na produção textual sem considerar, de algum modo, traços identitários dos sujeitos que produzem tais textos. Não tratarei das possíveis identidades que os sujeitos assumem. Tenciono me ater às marcas lingüístico-discursivas, possíveis indicadores de **autor** e/ou de **enunciador** de sujeito, nos textos produzidos pelos candidatos. Estou ciente de que a discussão que envolve estes termos é complexa e tem sido tema de grandes teóricos, desde as incursões lingüístico-literárias de Bakhtin, às discussões filosófico-discursivas de Foucault, e aos papéis sociolingüístico-discursivos de autor e animador, atribuídos por Goffman (1979) ao falante. Não pretendo trazer aqui questão tão controversa; apenas resgato pontos acerca do assunto que podem contribuir para o conceito de cada uma dessas funções a serem delimitadas no âmbito deste trabalho. Isso porque, em primeiro lugar, penso que elementos lingüístico-discursivos reveladores das estratégias podem ser marcadores dessas funções, e, em segundo lugar, considerá-los dessa maneira amplia o modelo e aumentam as chances de

resultados mais significativos em relação à análise dos contextos de imersão e de não-imersão em avaliação de aprendizagem de LE.

– A questão do Autor

Há inúmeras discussões sobre a questão da autoria. Em um pólo, defende-se a não existência de um sujeito adâmico, ou seja, autor original, pois se alega que o sujeito discursivo é entendido como um princípio de agrupamento do discurso, tendo em vista que é o resultado histórico de “muitas vozes”. Em outro, defende-se que toda produção textual tem um autor, uma vez que o texto, embora variança do discurso, é momento concreto de sua realização firmado por alguém.

Essa parece ser a opinião daqueles para quem a opacidade do sujeito e a não-transparência do discurso exigem um autor visível de quem é cobrado, coerência, respeito às normas estabelecidas, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, unidade, não contradição, progressão e duração, entre outras coisas, de seu discurso, ou melhor, de seu texto. Um desses autores é Orlandi (2001, p.65), para quem:

A função-autor constrói uma relação organizada – em termos de discurso - produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim). E a isto chamo textualidade. Toda vez que tenho isto, tenho a função autor, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido e sendo responsabilizado pela sua produção.

Essa compreensão pode nos levar a pensar que todo texto tem **função-autor**, uma vez que é a produção textual uma das derivas, um deslizamento do discurso. Entretanto, Orlandi chama atenção para o fato de que “Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (Orlandi, 2001, p.65). Para a autora, mesmo aqueles textos que consistem apenas em “ecoar” as “vozes” de outros podem ter autor. Com essa posição, defende que “até o plágio tem autoria, pois o sujeito que plagia é ainda um sujeito” (Orlandi, 2001, p.65).

As idéias de Orlandi levam à reflexão, mais uma vez, sobre a complexa e tão discutida noção de sujeito. Já se observou sobre a dispersão do sujeito, devido à sua natureza histórica. Se o sujeito discursivo se encontra “diluído” historicamente, é tarefa complicada o encontrarmos como autor de um texto, o que é diferente de o enxergarmos autor em um texto. Em outras palavras, é possível e até provável que identifiquemos um sujeito discursivo em um texto, porque marcas lingüístico-discursivas podem revelar que há uma presença de um autor discursivo “neste conjuntivo”, “nesta lexia” ou no “escopo daquele período”. Por outro lado, compreendo que todo texto tem um autor: aquele responsável pelo uso adequado das regras do sistema etc, mas, sobretudo pelo que diz ou sugere dizer, com coerência interna no seu dito, imprimindo nas marcas uma atitude particularmente sua. É, nesse sentido, que investigo **marcas de autor** nos meus dados. Creio que encontrá-la, mesmo que, de modo fluido, é detectar um sujeito imbricado nos discursos circulantes na cultura brasileira, o que pode ser indício de que houve adequado integração do texto ao contexto cultural, portanto, a compreensão do enquadre cognitivo do gênero.

- A questão do Enunciador

A noção de *autor*, nos moldes como é aqui compreendida, suscita reavaliação da existência de outra: a de enunciador. Aqueles que advogam a não existência de um autor original, por consequência, parecem defender também que a função manifesta no texto é sempre de enunciador, já que todo texto é um intertexto e, por isso mesmo, quem o produz está reproduzindo algo já dito. Como vejo marcas de autoria, delimito a compreensão de **marcas de enunciador** como uma mera repetição de idéias, paráfrases que constituem um texto sem posicionamento atitudinal de quem o produz.

Além das **marcas de autor** e **de enunciador**, amplio meu construto analítico, acrescentando outros elementos que considero fundamentais na discussão sobre os processos de aquisição/aprendizagem em língua estrangeira: o *input* (insumo) e o *output* (rendimento produção). A preocupação com a natureza desses elementos e com a relação que há entre eles é cada vez mais presente

em pesquisas. Não cabe aqui discutir o assunto, mas trazer questões pontuais para elucidar como os termos são entendidos no corpo da pesquisa.

- A questão do *input* e do *output*

Krashen (1987) é um dos que se interessam pelo tema e um dos pioneiros a incluir a importância do *input* no seu arcabouço teórico. Entre as cinco hipóteses propostas por ele – distinção entre aquisição e aprendizagem, hipótese da ordem natural, modelo monitor, filtro afetivo, hipótese do *input* –, o autor enfatiza essa última como condição necessária para que um aprendiz passe de um estágio de desenvolvimento para outro, sendo que isso só ocorre quando ele é capaz de entender um *input* que contenha $i + 1$, o que significa, em outras palavras, a compreensão de uma língua que contenha uma estrutura além do nível atual de competência desse aprendiz. Essa hipótese tem recebido muitas críticas, entre as quais, a dificuldade em se detectar o estado de prontidão do aprendiz e o fato de esse estado diferir de indivíduo para indivíduo, o que traria dificuldades, por exemplo, nas práticas pedagógicas.

Autores que partilham visão mais sociointeracionista, como Gass (1977), destacam a importância das relações sociointerativas para a eficácia do *input*. Essa autora propõe o termo apercepção (*apperception*), como um processo de compreensão, portanto cognitivo, que constitui o primeiro estágio da utilização do *input*, e se caracteriza pelo reconhecimento de que há algo que pode ser aprendido. Defende a compreensão como um “*continuum* de possibilidades que se estendem desde o aspecto semântico até uma análise estrutural mais detalhada” (Gass, 1997, p. 5) e, por isso, não deve ser colocada em termos limitados da ordem de *compreendi ou não compreendi*. Nessa perspectiva, defende a importância do conhecimento prévio, que inclui tanto aquele referente à língua (materna e algum da língua que se está aprendendo), quanto do conhecimento de mundo. Mas, ressalta também a existência de variáveis, como motivação, atitudes, distância e choque culturais, que podem comprometer a realização do *input* como manifestação do conhecimento recém adquirido ou integrado.

2.2.1.3 - *Input e output*

Com essa percepção, a autora coloca a posição do aprendiz em evidência. O conhecimento que ele demonstra ter, a partir de um *input* fornecido por um falante, passa por um processo que ocorre na mente, denominado *intake*, para depois, de algum modo, chegar ao *output* (produção, rendimento), isto é, aquilo que o aprendiz demonstra ter compreendido.

Como se percebe, *input*, *intake* e *output* estão envolvidos no mesmo processo. Apesar disso, e, embora aspectos cognitivos constituam uma das tônicas deste estudo, não pretendo investigar a natureza e o funcionamento do *intake*, assunto complexo que precisa de atenção mais acurada e que, aqui, não teria produtividade investigativa. Tenciono me ater a alguns comentários envolvendo elementos do que estou considerando *input* e *output* na minha análise.

Até o momento, tratei de delimitar o quadro teórico sobre cognição pelo qual optei para fundamentar minha pesquisa. Pelo objeto de análise, gênero textual, a abordagem não poderia ser estruturalista, nem inatista, mas de base sociointeracional, embora tenha me parecido relevante apresentar, ainda que de modo panorâmico, aquelas abordagens, exatamente para corroborar o ponto de vista adotado. Por isso, o tratamento lingüístico dos meus dados se apóia em princípios da teoria de Vigotski e em Bakhtin, cujas vozes encontram eco em trabalhos de analistas de discurso, como é o caso de Van Dijk, e lingüistas de visão cognitivista, como Marcuschi, em seus trabalhos atuais.

Parto do conceito de cognição social, apresentado por tais estudiosos, bem como do Modelo Estratégico, proposto por Van Dijk, para fundamentação e elaboração da proposta metodológica para o gênero, a ser apresentada na próxima seção.

2.3 – Procedimentos metodológicos

O interesse pelo gênero textual, como modo funcional de agir socialmente, indica que esta pesquisa se vale de fundamentos da metodologia qualitativa. O contorno teórico delimitado também conduz a trilhar esse caminho de análise. A preocupação com a compreensão que o estrangeiro, candidato ao CELPE-

Bras, demonstra ter (ou não) desses textos no conjunto das práticas socioculturais são indicadores de que as interpretações a serem dadas têm que estar orientadas pelo guia metodológico que irei propor.

2.3.1 - Do Corpus

O corpus desta pesquisa está constituído pela produção escrita de candidatos que se submeteram ao exame na primeira avaliação de 2005, aplicada no mês de abril. São investigadas as produções daqueles que obtiveram menção correspondente ao nível básico, e que não foram aprovados, já que o exame não certifica esse nível. Analiso também a produção de alguns que receberam a menção SC (também sem certificação), mas que não são avaliados como nível básico. Nos dois conjuntos, busco verificar se o motivo da não-classificação está relacionado à falta de proficiência na língua ou se reside na incompreensão do gênero.

Este estudo requer que sejam também considerados outros textos que não foram produzidos pelos candidatos, como **o comando da questão** proposta, **o motivador** e o referente à **grade de correção**, que orienta a avaliação, tendo em vista que o texto a ser produzido se constrói a partir das relações estabelecidas com os dois primeiros e é avaliado por critérios estabelecidos no último.

2.3.2 - Do percurso

Os dados foram coletados junto à Assessoria de Assuntos Internacionais, do Ministério da Educação, divisão responsável por toda a coordenação do exame e pelo arquivamento das provas.

A seleção do corpus foi feita contemplando um quadro lingüístico diversificado com textos de alunos originários de vários países, tendo em vista que a variável fundamental para análise é **o ambiente de imersão e de não-imersão** da realização das provas. Assim considero as seguintes questões de pesquisa que enunciei na introdução:

1. Há diferenças lingüístico-discursivas entre os candidatos que realizaram a prova no Brasil e no exterior? Essas diferenças são significativas para

- demonstrar conhecimento sobre composição do gênero e adequação ao contexto?
2. Percebem-se elementos lingüístico-discursivos indicadores de que os candidatos demonstram compreensão do conteúdo veiculado pelo gênero do texto-estímulo? Há diferenças entre as provas realizadas no Brasil e no exterior?
 3. Há a produção dos gêneros solicitados? Que indícios apontam para o sucesso ou insucesso?
 4. Percebem-se diferenças lingüísticas significativas entre a produção de candidatos hispano-falante em relação aos demais?

Para melhor sistematizar este estudo, os dados são classificados de acordo com as questões de pesquisa e, obviamente, relacionados aos objetivos, considerando-se em todos os casos a questão do ambiente de imersão ou não-imersão.

- a) Primeiramente, o corpus está dividido em dois grandes grupos: o de candidatos que realizaram provas no Brasil e o de candidatos que se submeteram ao exame no exterior;
- b) Depois, será realizada a análise a partir da proposta aqui apresentada.

Ressalto que a divisão proposta constitui mecanismo metodológico para facilitar análise. Esclareço que, depois dessa etapa, os resultados serão retomados para considerações sobre os gêneros solicitados em seu aspecto cognitivo-cultural.

2.3.3 - Da proposta para análise de gêneros

Como disse antes, me inspiro no modelo de análise das estratégias para construir a minha proposta. A determinadas estratégias do modelo, agrego outros elementos que vejo como fundamentais à investigação dos textos que formam o corpus dessa pesquisa. Tomo essa decisão por ter clareza de que o modelo de Van Dijk foi elaborado para análise de textos jornalísticos, mas que pode ser adequado à análise de outros gêneros. Como aqui analiso textos que pertencem também a outros domínios, devo necessariamente fazer as

alterações. O que importa é ratificar a minha preocupação com o estatuto de gênero que o texto incorpora, focalizando a atenção para a questão da esquemática e sua incorporação ao contexto, pelos motivos já apresentados ao longo desta exposição. Por isso, esclareço ainda que, embora trabalhe com dados empíricos, com gênero textual como fenômeno observável, adotando, portanto, o que Bonini denomina de *enfoque extramental*, vejo-o, de algum modo, como uma realização de elementos que formam o aparato cognitivo, *enfoque intramental* (Bonini, 2004).

Com base na última versão do modelo operacional, de Van Dijk, apresento, a seguir, minha proposta de análise.

2.3.3.1 - Componentes da proposta

Estratégias cognitivas: são entendidas neste trabalho como mecanismos utilizados pelos candidatos revelados lingüístico-discursivamente no texto.

- **Estratégias proposicionais:** são reveladas pela ordem do conteúdo expresso nas orações apresentadas na superfície. As estruturas oracionais se concatenam a partir de uma hierarquia. São analisados, para o entendimento dessas estratégias, o significado das palavras “capitais” (entre as quais marcadores discursivos) e a relação sintático-semântica das estruturas (pressuposições, paráfrases etc). Segundo Van Dijk, tais elementos se encontram na memória semântica.
- **Estratégias de coerência local:** estão relacionadas às estratégias proposicionais, uma vez que dizem respeito à observação das conexões significativas entre as sucessivas sentenças. Já foi dito que estas estratégias exigem que o usuário da língua demonstre estabelecer as ligações entre as estruturas de modo eficiente. São averiguadas a partir de elementos morfossintáticos, como: conjunções ou outro, com valor conjuntivo, pronomes, advérbios e expressões adverbiais, adjetivos, entre outros.
- **Macroestratégias:** inferem a macroproposição da seqüência de proposição expressa localmente no texto. São indicadores de macroproposições elementos como o tema, o tópico.

- **Estratégias Composicionais:** dizem respeito tanto ao esquema composicional do gênero, e, por isso, podem variar de um gênero para outro, quanto aos esquemas situacionais a que estão relacionados. São analisados elementos peculiares ao gênero, como título em textos dissertativo, por exemplo, cumprimentos de abertura e fechamento comum às correspondências, traços de formalidade e informalidade etc. Mas também, outros que levem a repensar o aspecto composicional como algo flexível e não como forma fixa. Minha expectativa é a de que os dados possam concretizar essa preocupação. São também relevantes para análise outras “pistas” que indiquem a adequação (ou não) da produção ao contexto situacional.

Considero essas estratégias para verificar como os candidatos apresentam em sua produção base textual que revelam conhecimento das estratégias composicionais dos gêneros solicitados.

- Contextos²⁰

A palavra **contexto**, utilizada na análise aponta para vários referentes. Comungo com Van Dijk (1990) e com Marcuschi (2004) a concepção de contexto como algo abstrato; compartilho também com a idéia desses autores de que tal construto resulta de conhecimentos sobre as realidades físicas e mentais. Assim, verifico se as produções em análise demonstram que os estrangeiros já têm construído em mente os contextos que os gêneros contemplam. Desse modo, analiso:

1. Aquele referente à situação institucional do exame: contexto de letramento em língua estrangeira (precisamente o evento: exame CELPE-Bras);
2. Aqueles relacionados intrinsecamente às condições de produção do gênero, tanto para a situação de adequação deste, como para as demais situações a que os gêneros possam remeter e que

²⁰ Reconheço a complexidade das discussões teóricas que o tema vem suscitando, mas não pretendo aqui resgatar tais discussões. A opção pela proposta de Van Dijk, em conjunto com outros estudiosos de visão cognitivista, me fizeram adotar a concepção do próprio Van Dijk, com que Marcuschi partilha. Estudo recente sobre o tema encontra-se em Meurer (2006), comentado neste capítulo e constante das referências bibliográficas deste estudo.

sejam significativos na compreensão desses textos (contexto de situação (Meurer, 2006));²¹

3. Aqueles referentes ao ambiente de imersão e de não-imersão de realização do exame (contexto da cultura (Meurer, 2006)).

- As marcas identitárias do sujeito: marcas de autor e marcas de enunciador

Marcas de autor são detectadas pelas marcas atitudinais que o produtor do texto apresente na tessitura. Tais marcas são evidenciadas através de elementos discursivos, como conjunções, frases exclamativas, interrogativas, enfim por aqueles constituintes textuais marcadores de discurso.

Marcas de enunciador são investigadas a partir de reproduções literais das estruturas e das idéias do *texto comando* e do *texto estímulo* na produção dos candidatos ao exame.

- O input e o output

Relaciono *input* às informações (lingüísticas e extralingüísticas) fornecidas pelo *texto-comando* e pelo *texto-estímulo (motivador)*. Relaciono *output* ao conhecimento que o candidato demonstra ter em suas produções, incluindo a compreensão dos gêneros envolvidos. Sei que podem aparecer, nas produções, informações adquiridas em outras instâncias e não apenas com base no momento da prova. Mas, acredito que posso chegar a resultados significativos, através da investigação de paráfrases, retomadas lexicais etc, daqueles textos do exame, manifestadas quando da utilização das estratégias.

2.4 – Concluindo a seção

Nesta seção, tratei do Modelo Estratégico, última versão proposta por Van Dijk para análise do processamento textual, modelo este que me inspirou a elaborar o caminho de análise que adoto. Apresentei meus dados e a proposta metodológica para minha análise. A **estratégias cognitivas**, do modelo de De

²¹ Penso que os contextos 2 e 3, propostos neste estudo, têm a ver com os conceitos de contexto de situação e contexto de cultura, analisados no estudo de Meurer.

Van Dijk, acrescento outros elementos, a saber, **contextos**, **marcas de autor** e **marcas de enunciador** do sujeito e o papel do *input* e do *output*, porque compreendo que a investigação sobre gênero deve contemplar em seu aparato metodológico, elementos composicionais como esses. Acredito que o modo de focar o “objeto”, gênero textual, funcione como uma lente que amplie a compreensão sobre ele e sua inclusão em avaliações de língua estrangeira. É o que procuro mostrar no próximo capítulo, dedicado à análise.

CAPÍTULO 3

DA INVESTIGAÇÃO

Um olhar sobre a produção de candidatos: análise dos dados

Iniciando a seção

Nesta parte, volto minha atenção para aquilo que o construto teórico apresentado nos capítulos anteriores me fez considerar como dados desta pesquisa. Como primeiro ponto, analiso o CELPE-Bras, um “evento de letramento”, sob a caracterização de Autônomo e Ideológico, em acordo com a proposta de Brian Street (1998). Como já afirmei, considero ferramentas o Manual do Candidato, onde está delineado o exame, o enunciado das atividades propostas na aplicação selecionada para esta investigação (abril de 2005), os textos-estímulo. Como segundo ponto, apresento a análise da produção textual dos candidatos, levando em conta também o texto-comando, o texto-estímulo e itens da grade de avaliação, a partir da proposta metodológica esboçada no capítulo anterior. Retomo os aspectos teóricos que elegi como relevantes para conduzir a minha análise e colocar à mostra, entre múltiplos, o meu olhar, nesse momento, sobre tais produções. Por último, considero aspectos sobre o gênero, salientados na análise intratextual, dentro agora de um macro-quadro investigativo, sempre baseado na perspectiva teórica aqui delimitada no contexto de língua estrangeira.

3.1 – O evento de letramento CELPE-Bras

Por tratar-se de exame instituído e aplicado sob a tutela do Ministério da Educação do Brasil (MEC), tendo como objetivo avaliar a proficiência em língua portuguesa de estrangeiros com propósitos diferentes, e, sobretudo, por ser constituído por conjunto de atividades de cunho cognitivo social, O CELPE-Bras configura-se como evento de letramento. É uma avaliação que se caracteriza por testar um conjunto de competências comunicativas e pragmáticas, apoiadas em atividades de cunho sociointeracionista, trabalhando quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Esses são dos muitos aspectos que, de acordo com Barton & Hamilton (2000), conduzem à condição de evento

de letramento. Ressalto outros que esses autores defendem como características dessa condição, especificamente de domínio educacional.

Em primeiro lugar, **constitui prática de letramento padronizada por instituições sociais e relações de poder**. Essa é uma das primeiras informações apresentadas no manual instrucional do exame (Manual do Candidato, p.3):

O CELPE-Bras é o certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio das Relações Exteriores (MRE).

Isso significa dizer que o certificado é oficialmente reconhecido por instituições com poderes e competência para conferir-lhe o estatuto normativo para os fins para os quais foi elaborado.

Em segundo lugar, **está associado ao domínio social, pois se situa no âmbito da educação formal**. O exame, além de ter o aval do MEC, órgão maior responsável pela educação do país, é elaborado por docentes de Instituições de Ensino Superior (IFES). Funciona como uma espécie de “diploma” conferido pelas instituições educacionais competentes para que o estrangeiro, ao ser certificado, esteja licenciado para participar das práticas sociais da comunidade brasileira em diversas situações. Assim sendo, trata-se de um evento de letramento situado no domínio educacional.

Em terceiro lugar, **simula um conjunto de práticas sociais mediadas também por textos escritos**. O certificado exige em suas tarefas que o candidato, além de demonstrar desenvoltura na expressão oral, saiba compreender e produzir textos escritos que, por sinal, constituem mediação comunicativa entre o candidato e o avaliador, e entre o candidato e as informações sobre elementos culturais do Brasil (Manual do Candidato, p.5):

O exame está dividido em dois módulos: **Parte Coletiva** e **Parte individual**. O primeiro integra os componentes de compreensão (oral e escrita) e a produção escrita. O segundo integra compreensão (oral e escrita) e produção oral.

Além disso, o exame é **uma prática de letramento proposital e se encaixa em metas e práticas culturais**. Os objetivos do exame são bem definidos no sentido de conferir ao candidato proficiente o “passaporte” para colocá-lo em contato com práticas da cultura brasileira e nelas inseri-los. A respeito desse estatuto, é a seguinte a informação do Manual do Candidato (2005, p.3):

É exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Finalmente, **está historicamente situado**. Pelas razões já expostas, e, por já estar sendo aplicado desde 1998, o certificado constitui medida institucional que faz parte da construção histórica das políticas públicas educacionais do Brasil, inaugurando, certamente, marco na história desse contexto.

Em que pese a importância de todas as características aqui elencadas para configurar o exame como evento de letramento, duas delas merecem maiores comentários no universo deste estudo: **ser um simulacro de práticas sociais mediadas tanto por textos orais quanto escritos** e **ser uma prática de letramento proposital que se encaixa em metas e práticas culturais**.

De início, já se sabe que o CELPE-Bras contempla as duas modalidades de língua, oral e escrita, sendo que, muitas vezes, a presença de uma se faz pela exigência da outra. Tanto na parte individual quanto na parte coletiva (objeto desta análise), há textos orais e escritos que se encontram no curso da interação totalmente inter-relacionados. As atividades a serem desenvolvidas são solicitadas por meio de **tarefas** em que a modalidade oral e a modalidade escrita se configuram em uma espécie de continuum, transitando entre

momentos de mais formalidade e de menos formalidade, dependendo do texto em que se manifesta.

O uso de textos orais e escritos são as ferramentas mediadoras e construtoras dos momentos de interação (**Parte Individual**) e de inserção em práticas sociais da comunidade brasileira, simuladas em tarefas (**Parte Coletiva**). Assim, afirma-se no Manual do Candidato (p.5):

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

Partindo da tese do próprio exame de que a tarefa “é um convite para agir no mundo”, nas seções subseqüentes, transcrevo e comento o comando das tarefas propostas, bem como descrevo resumidamente o conteúdo dos textos que serviram de base para a produção solicitada referente à Parte Coletiva, do Exame de 2005/1. Os textos-estímulo, como a reportagem de vídeo e aqueles de jornal, são assim apresentados pela dificuldade de transpô-los na íntegra no corpo deste trabalho, mas encontram-se em anexo.

3.1.1 – Tarefas

3.1.1.1 - Tarefa I

Enunciado (Anexo 1)

MUSEU DO TROPEIRO

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro, que fica em Ipoema, distrito de Itabira, Minas Gerais.

Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para ser publicado no caderno de turismo de um jornal brasileiro, salientando a importância histórica do museu (Caderno de prova, p.2).

Texto-estímulo – (Anexo 1a – DVD) (descrição²²)

MUSEU DO TROPEIRO

A reportagem tem início com o jornalista comentando a importante trajetória dos tropeiros no interior de Minas Gerais. Segundo afirma, eles são tidos como desbravadores do sertão mineiro na procura por ouro e diamantes. Percorriam grandes distâncias em lombo de burro e eram recebidos com festas nos pequenos povoados que se formavam pelo estado. Por isso, durante muito tempo, os tropeiros ajudaram a construir a identidade do estado de Minas.

O Museu dos Tropeiros, em Ipoema, município de Itabira, resgata um pouco da história desses desbravadores. Fica num casarão colonial que foi todo restaurado. São mais de 500 peças de objetos usados por eles, comprados pela Prefeitura e vindos de doações. Percorrer as salas é uma verdadeira viagem ao passado.

Para a diretora do museu, “o tropeiro estabeleceu em cada cidade por onde passava um laço de união”. O tropeiro não foi apenas um condutor de tropas: foi um repórter do tempo, foi um divulgador da língua pátria, dos usos e costumes, da culinária e da medicina caseira.

O museu apresenta ainda uma caderneta de compra e venda utilizada na época e um título de eleitor de um tropeiro da cidade de Itabira, do início do século XX. Ainda conta com objetos pessoais como copos feitos de chifres de

²² Descrição minha.

boi, facas, capas e armas, como a garrucha, utilizada para se defender de ladrões e de ataques de onças.

Além das peças antigas, há exibição de vídeos e oficinas de artesanato, organizado para trabalho com a comunidade, bem como para preservar e divulgar a cultura tropeira.

Os tropeiros foram fundamentais para o desenvolvimento do comércio no interior do país, só desaparecendo paulatinamente com a construção das estradas de ferro e posteriormente com o trânsito de caminhões. Mas a cultura deixada pelos tropeiros não deve sumir tão cedo.

3.1.1.2 - Tarefa II (Anexo 2)

Enunciado

PLANAC VIA INTERNET

Você vai ouvir duas vezes uma reportagem sobre os serviços prestados pela empresa PLANAC, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha sido contratado para fazer a publicidade dessa empresa pela internet. Baseado nas informações da reportagem, escreva um texto para ser enviado para os futuros clientes da PLANAC, divulgando os serviços da empresa (Caderno de prova, p.3).

Texto-estímulo – (Anexo 2a –CD) (transcrição²³)

PLANAC VIA INTERNET

Sabe o que fazer com aquele seu computador completamente obsoleto?

O consultor de tecnologia César Monteiro apresenta um site que avalia e compra computadores usados.

Depois de comprar um computador novo, vem a dúvida: O que fazer com um micro velho? Nada de deixar o equipamento antigão juntando poeira ou jogá-lo no lixo.

Se você não tem para quem repassar, nem planos de usá-lo em outro cômodo da casa, saiba que é possível a troca do equipamento.

²³ Transcrição minha.

*Há no país empresas que compram, manufaturam e revendem computadores. É o caso da PLANAC, que, além de comercializar **PCs** novos, monta e comercializa micros manufaturados. A empresa aceita computadores, monitores, multifuncionais, **notebooks**, estabilizadores e **no-breaks** de pessoas físicas como parte do pagamento de um novo item. A única exigência é que estejam em condições de uso.*

Para estimar quanto vale o seu equipamento, a empresa incluiu em seu site a seção “avalie seu PC”. Um PC com processador de 250 a 300 mghz pode valer de 200 a 300 reais.

Leilões virtuais também são uma alternativa. Mas é preciso cuidado. O ideal é entrar em contato com seu comprador e combinar a forma de pagamento mais segura para ambos.

Endereço para comprar e leiloar você encontra em nosso site.

3.1.1.3 - Tarefa III

Enunciado (Anexo 3)

TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem “Tabuleiro popular”.

Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um texto a ser encaminhado às empresas do bairro, pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá apresentar a situação e justificar o pedido (Caderno de prova, p.4).

Texto-estímulo (Anexo 3a) (descrição²⁴)

TABULEIRO POPULAR

A reportagem, que vem acompanhada de uma foto do evento, aborda a situação de garotos que moram na Vila Conceição, bairro da periferia de São Paulo, situado na zona leste, uma das mais pobres da cidade. Mostra como tais garotos se interessaram e se interessam pelo jogo de xadrez, esporte, segundo o texto, praticado por ricos e intelectuais. O interesse começou com o

²⁴ Descrição minha.

projeto de informática “Acessa São Paulo”, instalado na associação do bairro. Como o uso das máquinas era limitado ao tempo de 30 minutos por pessoa, formavam-se filas enormes na porta da associação. Paralelos a essas filas ficavam grupos de monitores jogando xadrez, o que despertou a curiosidade daqueles que esperavam para usar os computadores. Esse foi o passo decisivo para a instauração da prática do esporte no bairro, com direito a um dia exclusivo e horário reservado “somente para a prática do jogo on-line no infocentro. Mas, como não tem patrocínio, os jovens estão a ponto de parar de jogar (ANEXO).

3.1.1.4 - Tarefa IV

Enunciado (Anexo 4)

VERDES CONTRA AS ÁRVORES

Leia a reportagem “Verdes contra as árvores” e, baseado nas informações apresentadas, elabore um panfleto para conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS) (Caderno de prova, p.6).

Texto-estímulo (Anexo 4a) (descrição²⁵)

VERDES CONTRA AS ÁRVORES

A reportagem aborda o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS) em defesa da vegetação nativa colocando-se contra a invasão de espécies exóticas em área da Serra da Graciosa, no estado do Paraná. O interesse dos ambientalistas dessa sociedade é erradicar as espécies invasoras, como pínus, por exemplo, porque plantados em ambientes inadequados, não possuem predadores naturais no país se reproduzindo rapidamente, acarretando, com isso, perda da biodiversidade natural. Assim sendo, os ambientalistas alertam a comunidade para o problema, promovendo campanhas de desmatamento dessas espécies, o que parece, à primeira vista, um contra-senso. (ANEXO)

²⁵ Descrição minha.

3.1.2 – Iniciando a análise

Evidencio a participação das modalidades oral e escrita da língua: aquela manifesta em textos-estímulos, como é o caso das reportagens em vídeo e em áudio; esta, exclusiva nos textos-estímulo *Tabuleiro popular* e *Verdes contra as árvores*, e solicitada na produção a ser feita pelos candidatos. Considero também como as duas modalidades são utilizadas de forma a colocar o candidato diante de possíveis fatos ocorrentes na comunidade brasileira. Primeiramente, os textos-estímulo selecionados fazem parte da comunicação veiculada pela mídia brasileira: ora são retirados de programa de televisão (Museu do Tropeiro) ou de rádio (PLANAC-via internet), ora são textos extraídos de revista de grande circulação nacional (*Tabuleiro Popular* e *Verdes contra as árvores*). Portanto, constituem-se como elemento integrante e construtor de valores da cultura brasileira. Depois, as atividades solicitadas, de acordo com o que divulga o manual do candidato, são simulacros de situações com as quais os estrangeiros possam vir a se deparar quando do convívio na comunidade. Além disso, tanto os textos-estímulo como a produção solicitada se realizam em gêneros. Mostro como.

Os textos-comando já enunciam os gêneros envolvidos em cada tarefa. Na tarefa I, está clara a menção a dois gêneros textuais. A passagem “Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre...” revela que o texto-base é explicitamente do gênero reportagem. Menos direto, mas depreensível, é o gênero solicitado para a produção: “... um texto a ser publicado no caderno de turismo de um jornal brasileiro, salientando a importância histórica...”. A produção requerida não deixa dúvidas de que o texto a ser escrito é publicitário, pois o contexto “caderno de turismo” e o objetivo “divulgar” comprovam a espécie desse gênero.

Na tarefa II, o procedimento é semelhante: o texto-estímulo, embora seja considerado na prova como reportagem, é do gênero propaganda sobre a PLANAC e seus serviços prestados via internet. O gênero a ser produzido também é uma publicidade, mas agora se trata de uma especialidade desse gênero, tendo em vista que deve ser elaborada para divulgar os serviços da

empresa através da rede mundial de computadores, ou seja, na propaganda via internet.

A tarefa III apresenta outra reportagem como texto-estímulo, cujas informações devem compor o gênero a ser produzido: uma carta, que se supõe formal, devido a interlocução que se estabelece entre o remetente (o imaginário membro da associação dos moradores) e o destinatário (as empresas do bairro).

A tarefa IV, além de apresentar o gênero “reportagem” como estímulo, especifica o gênero a ser produzido pelos candidatos, qual seja, “panfleto” para “conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS)”.

Em todas as tarefas, portanto, de modo explícito ou implícito, o gênero textual é o ponto de partida e o de chegada na parte do exame que está sendo analisada, tendo em vista ser ele (o gênero) o mediador dos processos sociointerativos da comunidade, simulados nessas tarefas. São eles que possibilitam a comunicação.

Venho afirmando, em capítulos anteriores, a importância do estatuto do gênero para a construção e realização das práticas sociais. Retomando esse conceito, proposto também por Barton & Hamilton (2000), vimos se tratarem de processos internos e sociais que conectam as pessoas com as outras, as quais são incluídas em representações formais nas ideologias e nas identidades sociais. Esta conceituação revela como as práticas sociais moldam e delimitam uma comunidade, com seus valores, atitudes, sentimentos, enfim, rotinas que as tornam particulares de cada cultura. Assim, a utilização do gênero como recurso pedagógico cria oportunidade para que se demonstre conhecimento sobre tais práticas nas particularidades que envolvem a comunidade, nos processos interativos dos sujeitos que a compõem e nas representações sociais de suas identidades.

A **Parte Coletiva** do CELPE-Bras, em análise, situa-se em contexto de letramento educacional em que se admitem práticas de linguagem situadas em práticas sociais, pelo menos em termos da proposta do exame. Enquadra-se na terceira abordagem pedagógica comentada por Schneuwly e Dolz (2004), segundo a qual é papel desse contexto criar situações similares às reais, levando os aprendizes a dominar as práticas languageiras adequadas àquelas outras práticas que extrapolam o próprio ambiente educacional. De acordo, então, com essa visão, o CELPE-Bras atinge um dos objetivos ao trabalhar com gênero para avaliação lingüística: levar o candidato à prática do gênero em situações similares às reais, possibilitando sua familiaridade com os lugares sociais em que tais práticas acontecem. Aliás, no Manual do Candidato, essa idéia encontra-se explicita (p.4):

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*.

Quando se pede a escritura de carta, a elaboração de matéria publicitária, a produção de propaganda, nos termos em que foram propostos nessa prova, percebe-se claramente tratar-se de avaliação cujos princípios são sociointeracionistas, que vêem a aquisição/aprendizagem do conhecimento a partir das interações no âmbito das práticas sociais, sendo o lingüístico um dos tipos de conhecimento. Além disso, é considerada a questão cultural da língua-alvo, como se pode perceber. Associar língua (nas modalidades oral e escrita) e cultura é uma demonstração de que a primeira não é avaliada fora da situação em que se realiza por ser exatamente a linguagem em seu uso a responsável pela concretização das ações culturais. Assim sendo, ao que tudo indica, o CELPE-Bras, do ponto de vista da solicitação de tarefas, está em acordo com as características de letramento situado em ambiente educacional, destacadas anteriormente: a) **ser um simulacro de práticas sociais mediadas tanto por textos orais quanto escritos** e b) **ser uma prática de letramento proposital que se encaixa em metas e práticas culturais**. Esse é passo fundamental para a investigação desse evento de acordo com o que

postula Brian Street, o que constitui aspecto elucidativo no conjunto da argumentação desta análise.

3.1.3 – CELPE-Bras: Letramento Autônomo ou Letramento Ideológico?

Antes de iniciar os comentários relacionados ao CELPE-Bras neste aspecto, gostaria de me ater mais um pouco a essa caracterização postulada por Street, na tentativa de explicitar tal caracterização em relação a algumas das implicações quando da adoção de uma delas para análise de um evento.

Em primeiro lugar, considero importante esclarecer que, embora me inspire em princípios da teoria de Street, não utilizarei a palavra **modelo**, porque penso que suscita algo pronto e acabado, como se fosse uma estrutura elaborada para ser aplicada a todos os tipos de letramento, o que dá idéia de “engessamento”: falarei então de Letramento Autônomo e Letramento Ideológico. Em segundo lugar, esclareço que os termos **Autônomo** e **Ideológico** não dizem respeito exatamente a tipos de letramento, mas a construtos teóricos que o pesquisador adota quando da investigação dessa prática. Como foi comentado em seção anterior, o ponto central para a distinção de tais construtos diz respeito ao tratamento dado à língua.

Autores tradicionais, sobretudo da área de educação, têm atribuído apenas à escrita o estatuto para avaliar as culturas como letradas. Mas, o que é considerado relevante, nessa perspectiva, é tão-somente o nível cognitivo individual no que diz respeito às habilidades de ler e escrever. A articulação adequada das estruturas lingüísticas tanto nas atividades de leitura quanto de escritura garantiu, e em certa medida ainda garante, avaliar determinada comunidade como letrada ou não. Assim sendo, a modalidade escrita, *per si*, era e continua sendo, em algumas avaliações, o caminho a ser seguido e o objetivo a ser alcançado. Goody e Watt (1968) defenderam essa concepção ao postularem que a escrita é potencialmente modo autônomo de comunicação. Outros estudiosos, como Walter Ong, atribuíram a existência da leitura e da escrita sempre à capacidade unicamente cognitiva do indivíduo, além de tomar como referência de comunidades letradas somente aquelas providas de grande

desenvolvimento tecnológico. Acrescente-se que esses autores defendiam a língua como algo neutro do ponto de vista ideológico, o que levou as formas de letramento a serem vistas sob o ponto de vista técnico, tratando-as “como independentes do contexto social” (Street, 1998, p.5). Esse modo de análise é denominado, por Brian Street, de Autônomo.

Insatisfeitos com essa visão de análise, pesquisadores, entre os quais pedagogos, antropólogos e sociolinguistas, começaram a observar as práticas de letramento levando em conta as relações que se estabelecem entre os usos lingüísticos, a cultura e as estruturas de poder, relevando as questões referentes à leitura e à escrita em diferentes contextos. Os estudos passam, assim, a contar com aspectos sociais, que não eram contemplados no construto autônomo. Tem-se dado atenção às práticas de letramento como reprodutoras ou desafiadoras de estruturas de poder e de dominação. As questões ideológicas, portanto, são investigadas nos processos de aquisição da língua em suas várias situações de uso. Por isso, começou a se perceber a multiplicidade de letramentos. Essa percepção levou Street a caracterizar o Modelo Ideológico de Letramento (Street, 1985, p.7).

Para o autor, a opção pelo termo **ideológico** é exatamente pelo fato de essa palavra significar explicitamente que todas as práticas de letramentos são aspectos, não só da cultura, mas, sobretudo, da relação de poder nas comunidades. O sentido é emprestado da Antropologia contemporânea, da Sociolinguística e de estudos culturais, em que é relevante se considerar, por um lado, a autoridade e o poder, e, por outro, a resistência e a criatividade. Isso não significa que os aspectos cognitivos individuais da leitura e da escrita não sejam importantes; pelo contrário, devem ser vistos como algo “encapsulado” no todo cultural.

Street ainda observa que não é o fato de determinado modelo ser denominado ideológico que faz do autônomo um modo de análise desprovido de ideologia. A primazia dada à estrutura lingüística em si mesma já indica as relações de poder e autoridade subjacentes a essa atitude. Dessa forma, as duas maneiras

analíticas para as práticas de letramentos carregam em si peso ideológico, mas esse é evidenciado apenas no segundo modelo comentado.

As características de um dos dois construtos teórico-analíticos fornecem elementos que, em conjunto com aspectos já tratados na seção anterior, conduzem à adoção de uma dessas perspectivas na análise do CELPE-Bras.

A começar pelas orientações sobre o exame, apresentadas no Manual do Candidato, e diversas vezes citadas no decorrer dessa argumentação: o exame é de proficiência, o que significa dizer que aborda a língua de modo engajado em contextos situacionais da cultura brasileira, simulados nas tarefas propostas, como exemplificado antes. A proficiência lingüística não se reduz ao fato de o candidato demonstrar conhecimento sobre um conjunto de estruturas lingüísticas: o objetivo é a demonstração do uso dessas estruturas, tanto no plano oral quanto no escrito, relacionadas ao contexto adequado. Isso porque, como se afirma no manual (Manual do Candidato, p.4):

Não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*²⁶, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real.

Esse procedimento explica a utilização do gênero textual como necessária. A premissa pedagógica que sustenta o exame parece ser a de que proficiência na língua portuguesa do Brasil implica dominar vários gêneros dessa comunidade cultural, o que não só avalia o nível cognitivo do candidato, em habilidades como leitura e escrita, como também o grau “elevado” de conhecimento sobre práticas rotineiras dessa cultura.

Os argumentos apresentados nesta seção, fundamentados em teóricos como Barton, Hamilton e Street, ratificam o CELPE-Bras como evento de letramento situado em contexto educacional, evento esse que apresenta todos os indícios para ser analisado sob a perspectiva **Ideológica**, segundo a visão de Street. O

²⁶ Destaque no Manual.

aspecto cultural norteador da concepção do exame é ponto-chave que evidencia as questões de ordem ideológica, as quais certamente encontram-se no bojo dos gêneros abordados, embora a ideologia não seja objeto de análise desta pesquisa, a não ser, de modo genérico, como fundamento da proposta como avaliação pedagógica, a qual será tratada no próximo capítulo.

Cabe então analisar a produção dos candidatos para verificar de que modo eles revelam esse conhecimento lingüístico-cultural a ponto de garantir o estatuto de letramento ideológico ao exame. Para tanto, investigo se os gêneros, a serem produzidos, constituem recurso adequado a esse tipo de avaliação, sobretudo para aqueles candidatos que realizam a prova no exterior. A investigação sobre as estratégias cognitivas da produção dos candidatos, agregadas a outros elementos, é o começo do caminho metodológico que seguirei na próxima seção.

3.2 – Produção dos candidatos: compreensão do gênero

Embora venha defendendo que gênero não é definido prioritariamente pelos elementos estruturais que o compõem, mas pela sua função de prática de linguagem no âmbito das práticas sociais, não se pode negar a existência de algo composicional para uma base que o torna singular em relação aos demais. Isso não significa que tal base seja fixa, mas que também não é tão mutável a ponto de os interactantes não se entenderem. Conforme dito anteriormente, por um lado, ela pode mudar devido a razões histórico-culturais, mas, por outro, organiza e dá estabilidade às atividades diárias, às práticas sociais (Marcuschi, 2002, 2004). Ratifico a idéia de que há um conjunto de elementos determinantes para que uma base composicional realize determinado gênero: as condições de produção, como foi mencionado já neste trabalho. O “momento”, o “lugar”, a linguagem utilizada e a interlocução e, principalmente, o contexto são os indicadores para que a base configure tal gênero. Saber disso é estar em sintonia com as práticas sociais em que essa base composicional se situa.

Essas considerações constituem o ponto de partida para a análise das produções textuais que apresento ao longo deste capítulo. O objetivo precípuo

é investigar como os candidatos ao CELPE-Bras demonstram compreensão sobre o gênero solicitado em cada tarefa. Para tanto, inicio apresentando, de modo geral, comentários sobre exemplares dos gêneros veiculados na cultura brasileira, que são propostos nas tarefas. Apresento ainda considerações de como a **grade de avaliação** caracteriza cada gênero. Esses referenciais servem de parâmetros para a análise das produções dos candidatos.

3.2.1 – Tarefa I

- **Gênero: texto para caderno de turismo de jornal** (Anexo 5)

3.2.1.1 – O gênero na língua-meta: comentários

O gênero solicitado na **TAREFA I** é de um texto para ser publicado em um caderno de turismo de jornal divulgando o *Museu do Tropeiro, localizado em Ipoema, Minas Gerais*. Isso orientou a pesquisa sobre como se apresenta esse gênero em jornais no Brasil.

Em jornais brasileiros, costuma existir uma seção, geralmente caderno suplementar, dedicada ao turismo, com circulação regular em determinado dia da semana. Nesse espaço, entre outros, divulgam-se informações sobre lugares, roteiros de viagens, hotéis, pousadas, enfim assuntos voltados para o turismo predominantemente brasileiro. Para a investigação aqui proposta, selecionei, como parâmetro, o caderno de turismo de três jornais de grande circulação, **Correio Brasiliense, Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo**, por suas representações em abrangência de caráter nacional. Apresento, a seguir, comentários sobre macro-aspectos de textos similares ao que é solicitado na tarefa em análise, observando como em cada um desses jornais a base textual é composta.

a) CORREIO BRAZILIENSE (Anexo 5a)

O caderno suplementar, publicado sempre às quartas-feiras, denomina-se **Turismo**. Os textos dedicados à divulgação de lugares apresentam, antes do título, resumo informativo sobre o que vai ser informado no corpo textual. O título, bastante chamativo, muitas vezes, poético, tem o propósito claro de atrair leitores, potenciais turistas. É seguido por subtítulo, sempre acompanhado por imagens do que está sendo divulgado. No corpo do texto, há muito de

linguagem descritiva, mas isso não constitui regra, pois algumas matérias são compostas em grande parte pelo tipo dissertativo. Também não se percebe a função referencial da linguagem como elemento único: há incidência de elementos poéticos, detectáveis por meio de palavras avaliativas, o que, de modo sutil, resulta em um jogo de linguagem apelativa com informatividade disfarçada. Não há fechamento definido e separado do corpo do texto. O fechamento é o próprio final do último parágrafo e o apelo, quando existe, é posto de modo indireto.

Assim, a base composicional dos textos nesse caderno de turismo apresenta aspectos de textos publicitários. O que a distingue dos outros gêneros similares é a extensão predominantemente escrita e o contexto de ocorrência.

b) O ESTADO DE SÃO PAULO (Anexo 5b)

O suplemento é denominado VIAGEM & AVENTURA. Os títulos das matérias apresentam, em sua maioria, caráter de referencialidade com poucos elementos poéticos. Em seguida, há síntese (*sub-lead*) do tema que está sendo tratado no texto. Esse apresenta um misto dos tipos descritivo e dissertativo, marcado por comentários elogiosos, manifestados por meio de inúmeros adjetivos. Algumas matérias parecem pertencer a um gênero que se poderia identificar como “Diário de Viagem”, pois seus autores escrevem como se estivessem contando certa viagem feita por eles. Não há fechamento uniforme do texto. O fecho ocorre de vários modos, sempre agregado ao último parágrafo, ora fazendo apelo indireto, ora apresentando informações.

c) FOLHA DE SÃO PAULO (Anexo 5c)

O suplemento tem o nome de FOLHA TURISMO e é publicado às quintas feiras. A composição dos textos se apresenta do seguinte modo: o subtítulo, com características de função referencial, antecede o título. Esse é formulado poeticamente, como forma de chamar a atenção do leitor para o que está sendo dito. Já o texto, ainda que haja muito de descritivo, apresenta recursos de dissertação pelos pontos de vista apresentados, pela valoração de cada detalhe do lugar focalizado, sempre revestidos de elogios. Assim sendo, não deixa de possuir aspectos de texto publicitário cujo objetivo é vender a

“imagem” do lugar que está sendo apresentado, para atrair novos turistas-consumidores. Não há fechamento fora do corpo do texto. O encerramento é feito com apelo indireto e poético, na maioria das matérias, e é seguido por informações práticas adicionais, como: horário de funcionamento, número de telefone para contato, endereço eletrônico etc.

Como se percebe, apesar de cada jornal possuir seção suplementar dedicada ao turismo, publicada semanalmente, não existe base composicional uniforme que possa definir o texto como pertencente a tal gênero. Há textos que poderiam funcionar como um diário de viagem, por exemplo. Além disso, o recurso poético, utilizado em abundância em dois dos cadernos, funciona como estratégia publicitária, conferindo tom propagandístico aos textos, cujo propósito final é transformar o turista em “consumidor do produto divulgado”. O que, na verdade, pode ser considerado elemento comum composicional dos textos nos três cadernos é o caráter informativo do texto e o fechamento, em geral, agregado ao corpo textual. Mas isso não lhes estatui o gênero nem torna base composicional uniforme, já que outros gêneros também apresentam informatividade. As seqüências descritivas existem, mas variam em quantidade de jornal para jornal.

Há também que se registrar que o gênero textual em todos os semanários aqui analisados são considerados multimodais, pois o texto escrito está sempre complementado por outros imagéticos, exaltando, obviamente, as qualidades positivas do que se divulga. Isso reforça a idéia de apelo típica dos gêneros publicitários.

A compreensão de gênero “texto para caderno de turismo de um jornal” é determinada também pelo contexto, “lugar” em que o texto acontece (caderno de turismo de jornal) e potencial interlocutor, pessoa interessada nas matérias veiculadas (possivelmente turistas). Como se dá com qualquer outro gênero, a compreensão desse, por parte do leitor, depende então da familiaridade com essa prática de linguagem, o que significa ter um mínimo de contato (leitura) com a seção de jornal em que é publicada. Significa, portanto, saber das práticas sociais em que essa prática específica de linguagem se insere, o que

varia de acordo com a orientação ideológica que comanda cada jornal e que pode ser distinto mesmo dentro da própria comunidade lingüística por razões sociopolíticas, reflexo das práticas culturais.

É por razões como essas que Bazerman (2005), nas suas observações sobre a caracterização dos gêneros como elementos socioculturais, chama atenção para alguns aspectos a respeito dos gêneros, que retomo agora, quais sejam: 1) entender que os gêneros vão além de sua organização interna, forma, embora precisem de uma base composicional para acontecer; 2) visualizar toda a gama de práticas implícitas: saber dos locais e do propósito com que os gêneros são utilizados; 3) familiarizar as pessoas com os gêneros, sobretudo quando elas os compreendem de modo diferente.

Bronckart (1999), nessa mesma perspectiva, ao propor os gêneros como ações semiotizadas, produto das relações sociointerativas do homem com o meio, observa como esses se apresentam multidimensionalmente, sendo, portanto, improdutivo uma classificação, tendo em vista a instabilidade. Os exemplares dos jornais tomados como parâmetros constituem provas disso.

A partir dessas considerações, passo a verificar como a grade de avaliação da prova em análise compreende ou caracteriza o gênero solicitado como “texto para ser publicado no caderno de turismo de um jornal brasileiro salientando a importância histórica do museu”.

3.2.1.2– Grade de avaliação: comentários (Anexo 6a)

Os critérios estabelecidos para avaliação se enquadram em dois itens com subitens: 1) dizem respeito ao **gênero** e ao **interlocutor, propósito e informações**; e 2) referem-se aos aspectos lingüístico-textuais: **clareza, coesão, adequação lexical e gramatical**. A cada conjunto desses critérios são atribuídas exigências diferenciadas em função do nível de proficiência considerado no exame: se Avançado Superior, Avançado, Intermediário Superior, Intermediário. Há ainda o nível básico, que, embora seja avaliado, não recebe certificação.

No primeiro conjunto de critérios, item **Gênero e Interlocutor**, na Tarefa I, a compreensão de gênero é dada como texto descritivo para o caderno de turismo/jornal. O que é considerado, portanto, encontra-se no nível tipológico: descrição é o único indício dos elementos da composição textual. O lugar de ocorrência, “caderno de turismo de jornal”, é o contexto indicado. Mas, quanto à interlocução, não são elencados os aspectos, a serem avaliados.

No item **Propósito e informações**, são referidas informações do texto-base, a saber: 1) apresenta-se definição de tropeiro; 2) apresenta-se o que está sendo exposto, 3) mencionam-se outras atividades; 4) salienta-se a importância do museu. Assim sendo, o conteúdo informativo fica no nível parafrástico do texto-base, e o propósito é a divulgação do museu.

No segundo conjunto de critérios, são estabelecidos aspectos voltados para a construção lingüística do texto, como “texto muito bem desenvolvido, com clareza e coesão” ou “texto pouco ou mal desenvolvido com problemas graves de clareza e coesão”, “inadequações e ou interferências da língua materna”, observando-se o nível avaliado.

Vê-se, portanto, que a noção de gênero é indicada pela tipologia textual e o contexto em que o gênero se realiza, o que supõe conhecimento por parte do candidato sobre a espécie de texto que deve ser elaborado, evidentemente, dentro das práticas sociais da cultura brasileira.

3.2.2. – TAREFA II

- Gênero: publicidade via internet

3.2.2.1 – Publicidade web - comentários

Conforme o texto-comando, é solicitada produção com o objetivo de divulgar, pela internet, os serviços da empresa PLANAC, portanto, o gênero solicitado é publicitário, e com especificidades, já que o suporte é um meio de divulgação tecnologicamente sofisticado. Isso levou-me a analisar como se organiza esse gênero, o que passo, em linhas gerais, a comentar.

A publicidade é gênero considerado multimodal ou multissemiótico. Trata-se de complexo de linguagens, em que cada elemento composicional de sua base cumpre determinado papel na produção de sentidos que os hipertextos potencializam (Koch, 2002). Há um misto de escrita, com diversas grafias, com imagens e elementos pictóricos confluindo para a compreensão do que está sendo divulgado e com que propósito. Assim sendo, “funde e sobrepõem inúmeros textos, textos simultaneamente acessíveis ao simples toque do *mouse*” e, por isso mesmo, “é essencialmente polifônico e dialógico” (Koch, 2002, p.68). Por ocorrer em contexto muito especializado, em que a economia espacial demanda informações objetivas e relevantes, esse gênero compõe-se de *links*, capazes de gerar informações novas para o construto que vai se formando sobre os sentidos veiculados.

Cognitivamente, um texto publicitário na *web* pressupõe, de um lado, um “hiperleitor” que se valha de determinadas estratégias, como inferências, por exemplo, para construir o caminho mais adequado para concretização daquilo que ele, enquanto interlocutor, “desconfia”, o que supõe o acionamento de determinados modelos já configurados na memória, isto é, a reativação do conhecimento prévio. Pressupõe, de outro lado, um profissional com conhecimento especializado para elaboração textual e que entenda, além do conhecimento técnico, também da linguagem adequada para o contexto, contemplando, entre outros, a topicidade e a relevância na elaboração de hipertexto. Portanto, a base composicional deve ser adequada ao suporte de ocorrência e ao interlocutor, tanto do ponto de vista espacial das linguagens utilizadas, como da economia na utilização delas.

Passo agora a verificar pistas que me levem a deduzir como o Celpe-Bras compreende esse gênero, analisando a grade de correção.

3.2.2.2 – Grade de correção (Anexo 6b)

Os critérios estabelecidos para avaliar essa tarefa contêm os mesmos itens dos estabelecidos para o anterior, dedicados a macro-questões, como **gênero** e **interlocutor**, **propósito** e **informações**, e para questões lingüísticas, **clareza** e **coesão** e **adequação lexical** e **gramatical**, com variações de valoração para

cada nível. O que se apresenta como diferente nessa avaliação é o acréscimo de aspecto que diz respeito à compreensão do áudio, na parte sobre **informações**.

A exemplo das orientações para avaliar a questão anterior, gênero é caracterizado, na grade de correção, com base nas informações: **texto para futuros clientes**, em que se **caracteriza a empresa divulgando os serviços**.

3.2.3– TAREFA III

- Gênero: carta circular comunitária

3.2.3.1.- Carta formal - comentários

O gênero carta, dentro das práticas culturais de uma comunidade, apresenta grande variabilidade, tendo em vista as suas múltiplas condições de produção e finalidades. Autores que tratam do assunto, geralmente em manuais de redação oficial e comercial (Manual de Atos e Comunicações Oficiais, UFF 2003), mostram que a elaboração desse gênero envolve, não apenas aspectos de formatação, mas também de linguagem e segundo o tema abordado. A carta solicitada na tarefa indica se tratar de produção formal, já que o seu autor deve desempenhar papel social de “membro da associação dos moradores da Vila Conceição” para escrever a interlocutores que desempenham também papéis sociais formais, “empresas do bairro”. Assim sendo, o texto a ser produzido exige base composicional em que determinadas formalidades têm de ser cumpridas, como local e data, abertura e fechamento adequados, mas, sobretudo, o uso da linguagem, que além de ser formal, deve obedecer a comportamentos específicos: conter certa carga de mitigação, por se tratar de solicitação.

Passo agora a verificar os critérios estabelecidos na grade de correção sobre a compreensão desse gênero.

3.2.3.2 – Grade de correção (Anexo 6c)

O gênero é compreendido como **carta formal**, tendo, como interlocutor, **empresários do bairro (ou empresas)**; esses, juntamente com o **autor**, configuram as marcas que caracterizam o texto. Os demais sub-itens

avaliativos dizem respeito a: **1) propósito e informação, clareza e coesão e 2) adequação lexical e gramatical**, conforme foi estabelecido para as tarefas anteriores. É importante esclarecer que aqui também os detalhes de cada item são avaliados em função do nível de proficiência que o candidato demonstra, obviamente, de acordo com o entendimento do exame sobre esse grau de proficiência.

3.2.4– TAREFA IV

Gênero: Panfleto

3.2.4.1. – O panfleto nas práticas sociais da língua-meta - comentários

O panfleto, assim como outros gêneros de divulgação, pode ser também considerado hipertexto. Seja de cunho apenas informativo, seja de cunho publicitário cujo objetivo é vender determinado produto, o panfleto apresenta muita variedade em sua produção, é sempre composto por elementos lingüísticos e pictóricos que pretendem chamar a atenção do interlocutor. Esse objetivo torna um texto multissemiótico em que até a grafia das letras é motivada discursivamente, contribuindo para o estabelecimento das relações de sentido. Trata-se de gênero midiático de grande circulação, que atinge enorme massa populacional, dependendo do objeto que divulga. Por ser uma mensagem curta, com finalidade imediata, a linguagem se caracteriza pela objetividade e pela clareza como informa, com pouco texto corrido, com palavras-chaves, expressões de efeito, e marcadores, como vocativo e imperativo, sobretudo quando se pretende persuadir o público a consumir dado produto. Há, em geral, um misto de tamanhos variados e informações com nome do produto (e/ou desenho), formas de pagamento, preço, endereço etc.

No que se refere particularmente ao panfleto informativo, o texto pode apresentar muitas formatações: corrido ou em forma telegráfica, em que as informações são apresentadas em itens. Entretanto, a clareza e a objetividade são sempre perseguidas, com quantidade de informações completas de modo a não deixar dúvidas por parte do leitor sobre aquilo que está sendo informado.

Como todo gênero similar, um panfleto precisa de autor que cumpra papel social para assumir tal função, pois se trata de ação de linguagem especificamente situada e, por isso mesmo, “exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar” (Bronckart, 1994).

A seguir, considero esse gênero sob a perspectiva da grade de correção do exame.

3.2.4.2 – Grade de correção (Anexo 6d)

O gênero já vem especificado na avaliação do exame como panfleto para a população em geral cujo objetivo é o de **informar sobre o trabalho da SPVS**, apresentando **justificativa**, com informações do texto-base. Os itens a serem avaliados no texto produzido são os mesmos adotados para as tarefas anteriores: **gênero e interlocutor** e **propósito e informações**. Não há, também nesse caso, informações adicionais sobre a configuração do gênero. São adotados os mesmos critérios das tarefas anteriores para a composição textual do ponto de vista lingüístico, a saber: **clareza e coerência e adequação lexical e gramatical**. A quantidade de informações solicitadas na produção textual, que tem como base o texto-estímulo, bem como os itens lingüísticos são avaliados em função do nível de proficiência que o candidato apresenta no desempenho da atividade, do mesmo modo como ocorreu nas demais tarefas.

Feitas essas considerações sobre os parâmetros dos gêneros avaliados e respectiva grade de correção da prova, inicio a análise da produção dos candidatos.

3.3 – Produção dos candidatos: comentários

Para percorrer o caminho metodológico proposto para a análise que passo a fazer, começo separando os dados, com as respectivas análises, em dois grandes grupos: o primeiro comporta as provas realizadas no Brasil; o segundo, as provas realizadas no exterior. Esse procedimento se justifica porque a variável ambiente de imersão e ambiente de não-imersão é a tônica

desta pesquisa, como havia explicado em seções anteriores. Para compor a amostragem, tentei selecionar produções de pares de candidatos com a mesma nacionalidade, mas sendo que cada um fez provas em contextos diferentes (Brasil – Exterior). Como a prova em análise (realizada em abril de 2005) não apresentou um conjunto completo de dados dentro desse quadro delineado, isto é, correspondência de nacionalidade para todos os casos nos contextos em comento, tentei aproximar o que era possível. Além disso, contemplei outras produções que não apresentaram correspondência de nacionalidade por considerar que o *background* lingüístico-materno do candidato e o ambiente de realização do exame poderiam elucidar alguns pontos relevantes no conjunto das análises.

Para obter perfil mais completo do desempenho referente à compreensão dos gêneros solicitados, serão analisados os quatro gêneros da produção escrita de cada candidato, sempre comparando os textos aos dos parâmetros aqui considerados, como os circulantes nas práticas sociais da cultura brasileira, além da grade de correção da prova. Para dinamizar o procedimento analítico, começo por investigar como é utilizado o conjunto de estratégias e os demais aspectos que selecionei para análise nas quatro produções elaboradas pelos candidatos. A partir do que os dados me revelarem sobre a relação texto e contexto, passo para considerações culturais com base nos teóricos estudados, conforme enunciei. Portanto, parto de um “olhar” de microuniverso, do texto, intratextual, em direção a uma macrovisão, do gênero, relevando pontos discursivos.

Antes, no entanto, relembro como está composto o construto metodológico desta pesquisa, inspirado no Modelo de Processamento Textual, de Van Dijk: 1) Estratégias cognitivas: estratégias proposicionais, estratégias de coerência local, macroestratégias e estratégias composicionais; 2) Contextos: de adequação do gênero, de imersão e de não imersão; 3) Marcas identitárias do sujeito (autor e enunciador) e 4) *input* e *output*. Relembro ainda que a análise está direcionada para o estatuto de língua estrangeira (LE). Acrescento que usarei a simbologia **C n°**, para cada candidato: por um lado, para preservar-lhe a identidade, e, por outro, para identificá-lo no conjunto das provas em análise.

3.3.1 - Primeiro grupo:

Provas no Brasil (ambiente de imersão)

3.3.1.1 - C 1 – (Anexo 7 – a,b,c,d)

Nacionalidade: peruana

Local da prova: Universidade Federal do Amazonas

Estratégias Cognitivas

C1 - Estratégias Proposicionais

Na tarefa **Museu do Tropeiro**, pode-se dizer que, sob a perspectiva semântica, as proposições estão articuladas adequadamente, inclusive com palavras “capitais” já esperadas, como *Museu Tropeiro, Ipoema, Itabira*,²⁷ entre outras, numa demonstração de que o léxico relevante do texto-base para a produção foi compreendido. As informações estão conectadas coerentemente, como se pode verificar nas relações de sentido desde o início da produção. Constituem exemplos:

Ipoema, distrito de Itabira, existe o Museu do Tropeiro, eles vieram durante o século 19, era do ouro e diamantes; os tropeiros ensinavam aos pequenos povoados... .

Há uma relação lógica entre as idéias apresentadas, relação que ainda se faz presente em outros momentos do texto.

Por outro lado, verifica-se falta, nessa passagem, de referente sintaticamente explícito para *eles*, que aparece cataforicamente somente na proposição ..

os tropeiros ensinavam... ,

explicitado, portanto, somente na informação subsequente.

Em outras passagens, encontram-se também problemas de co-referenciação, o que contribui para o não-estabelecimento das estruturas sintáticas adequadas a esse tipo de produção escrita. É o caso de *Neste Casarão Colonial*, que, pelo

²⁷ Todos os trechos estão reproduzidos como foram escritos nas provas (cf. anexos).

fato de ocorrer no segundo parágrafo, depois de outras informações apresentadas, fica um tanto distante do seu referente *Museu do Tropeiro*, enunciado no início do primeiro parágrafo. Assim sendo, o candidato demonstra conhecimento no uso de estratégias proposicionais, sabendo que tal idéia está articulada semanticamente a outra, apesar de algumas delas não estarem conectadas de modo eficiente, pois segundo Van Dijk, “As proposições são, assim, construídas em nosso modelo com base no significado da palavra e nas estruturas sintáticas das orações” (2004, p.27).

Na produção referente à publicidade da Tarefa II, as proposições se encontram também articuladas de modo inteligível, apresentando, inclusive, adequado uso de pontuação complexa. Na passagem seguinte, o ponto-e-vírgula encontra-se em consonância com a regra sintático-semântica:

Não deixe o computadores antigos sem uso jogados no lixo; a Empresa PLANAC resgata seu computador e o transforma, renova com outro novo computador de acordo com o avanço científico.

Observa-se, contudo, problema de concordância nominal em *o computadores antigos*, mas isso não compromete o conteúdo proposicional cujas informações são captadas a partir do texto base.

A competência no uso das proposições é verificada ainda nos textos referentes à terceira e quarta tarefas. Naquela, há relação lógica na articulação do conteúdo proposicional das orações, inclusive preservando fidedignidade às informações do texto-base. O primeiro parágrafo já indica o domínio na articulação proposicional:

Vila Conceição situa-se ao extremo Leste da periferia de São Paulo, conta com uma população de 24.000 jovens, adolescentes, sem trabalho, sem lazer, sem estúdios, é uma das regiões mais pobres da capital.

Tal competência é perceptível no texto como um todo.

O mesmo é visível na produção do quarto texto. O modo como as informações estão conectadas não deixa dúvida sobre o conhecimento semântico do que deve estar relacionado. As informações do texto-base foram captadas e

expressas fielmente, numa demonstração de compreensão de leitura e de raciocínio lógico. A seguinte passagem ilustra essa observação:

Ao povo em geral comunicamos que a Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem vai promover na terça-feira 14 uma limpeza de espécies exóticas invasoras, que já somam mais de 160 tipos de plantas e animais no país.

E assim prossegue o candidato por toda a tessitura textual.

C1 – Estratégia de Coerência Local

As estratégias de coerência localizadas no interior do texto estão estritamente relacionadas com as proposicionais, uma vez que a adequação dessas resulta no sucesso daquelas. De outra forma, a coerência intratextual decorre da bem sucedida articulação proposicional das orações.

Em alguns textos (sobretudo no primeiro e no segundo), não há que se falar em quebra no que se refere às correlações semânticas locais, tendo em vista que o candidato não estabelece ligações descontínuas de idéias, como foi observado nos comentários já expostos no item anterior. O candidato demonstra competência nesse aspecto, o que, de acordo com Van Dijk, revela “o estabelecimento estratégico da coerência local exige que o usuário procure de maneira mais eficiente, pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições” (2004, p.28).

Isso não significa a inexistência de algumas impropriedades, como problemas de referências, de concordância e de pontuação. Tais problemas são visíveis, pois aparecem no nível da superfície e, embora não comprometam o sentido do texto como um todo, são significativos em relação ao gênero solicitado. Constitui exemplo:

Ipoema, distrito de Itabira, existe o Museu do tropeiro, eles vieram durante o século 19,

no primeiro texto, em que a forma pronominal **eles** não concorda sintaticamente com seu referente **tropeiro**; depreende-se a relação de referência intuitivamente. Além disso, a pausa semântica é discordante da sintática, pois deveria ter sido colocado um ponto ao invés da vírgula.

C1 - Macroestratégias

Do ponto de vista das macroestratégias, que dizem respeito à macroproposição do texto, há desenvolvimento do tema solicitado em cada texto. No primeiro, o candidato ressalta a importância histórica do Museu do Tropeiro. Ele divulga o Museu, núcleo temático, apresentando o par tópico-comentário em consonância com as informações do texto-base, procedimento adotado do início ao fim da produção. Assim sendo, o tema, ao que tudo indica, foi compreendido pelo candidato. Mas, como venho observando, existem articulações coesivas que são relevantes do ponto de vista das condições de produção para o gênero solicitado, pois entendo que as relações intratextuais interferem nas questões relativas ao gênero.

O segundo texto também é construído por uma estrutura temática seqüenciada: trata da empresa PLANAC, apresentando os serviços prestados por ela. Ao final, orienta sobre o procedimento para entrar-se em contato com a empresa a fim de ter acesso aos serviços. A estrutura temática, embora abordada com brevidade, é bem desenvolvida, sobretudo no terceiro e quarto textos. Na produção referente à carta formal, o candidato apresenta gradação de comentário que situa o problema, descrevendo os fatos até chegar ao pedido.

O procedimento também é verificado no texto que objetiva ser um panfleto. Há progressão temática na medida em que se apresenta o problema aos potenciais interlocutores para, em seguida, mostrar como tais pessoas podem participar do evento a ser realizado. Os dois últimos parágrafos ilustram a progressão como o tema é abordado:

Povo, é preciso conservar nossas espécies nativas como ipês, cedros, caujaranos e conseqüentemente de nossos animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência.

E em:

Colegas, precisamos de sua compreensão ajudemos a SPVS, cuidemos de nossas plantas e animais.

C1 – Estratégias Composicionais

Com relação à produção **texto para caderno de turismo de jornal**, há elementos que se assemelham àqueles apresentados nos cadernos de jornais aqui comentados, o que pode constituir indício de compreensão do gênero no universo das práticas da cultura brasileira: o título e o subtítulo *Viajando por Minas Gerais e suas culturas – Museu do Tropeiro* apontam em direção a essa compreensão. O fechamento, de forma direta, *Visite o Museu do Tropeiro, é um verdadeiro viagem ao passado*, embora não seja exatamente igual àqueles que servem de parâmetros, constitui também indício de certo conhecimento do gênero. Entretanto, as estratégias composicionais foram apenas acionadas em parte, tendo em vista que o corpo textual apresenta pontos que não condizem com a formalidade do gênero. Além disso, o número de informações é limitado para o gênero pretendido, pelo menos tomando como modelo os cadernos analisados.

O texto publicitário sobre a PLANAC, a ser divulgado pela internet, sem dúvida, apresenta linguagem objetiva com algumas informações sobre serviços prestados pela empresa, inclusive com dados adicionais. Mas não se configura como hipertexto, principalmente para ser divulgado pela rede mundial, tendo em vista a sofisticação multissemiótica que o contexto exige para a elaboração desse gênero, como presença de figuras, imagens, *links*, entre tantos outros aspectos que figuram nessa composição.

Na terceira tarefa, da **carta formal**, o corpo textual, pela clareza com que é desenvolvido o tema, atende de algum modo, a exigências do é estabelecido para tal gênero. No entanto, faltam à produção elementos formais de sua base composicional: não há local, data, vocativo e fechamentos que a configurem como carta. Precitaria, portanto, de certos ajustes, entre os quais esses aqui apontados, para constituir realmente uma prática languageira da cultura brasileira.

O gênero **panfleto**, tarefa IV, é a única produção que pode ser considerada como tendo atingido seu objetivo. Como sua composição é multivariada, indo desde textos sem muitos recursos visuais, apenas verbais, até os mais

multissemióticos, com a presença de outras linguagens, há uma clara divulgação do propósito do texto, que é dirigido às massas populacionais. Nota-se a presença de uma chamada, *Ajudemos ao trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS)*, seguida por um corpo textual bem articulado tematicamente, informando e conscientizando sobre o problema, bem como chamando para o evento a se realizar: *Colegas, precisamos de sua compreensão ajudemos a SPVS, cuidemos de nossas plantas e animais nativos*, inclusive com data da realização: *DIA 14. Defendamos nossa NATUREZA NATIVA!*. O uso de maiúsculas e caixa alta é um recurso discursivo bastante utilizado nesse gênero, pois chama atenção para dados relevantes, como parece ocorrer nessa produção.

C1 - Contexto

Em que pese a existência de requisitos exigidos pelo exame para a produção do gênero, como de tipo descritiva, com utilização de informações do texto base, e de elementos que compõem textos de cadernos de jornais aqui considerados – como título, subtítulo –, não se pode dizer que o gênero para a primeira tarefa tenha sido desenvolvido a contento. Há elementos de oralidade inadequados ao contexto dessa produção escrita, a qual exige formalismo e cumprimento de regras da escrita. Do ponto de vista sintático, a quebra de concordância e a pontuação inadequada entre as estruturas como

Existem mais de 500 peças, neste Casarão Colonial, a cultura deixada pelos tropeiros não desapareceu são fundamentais para a identidade do povo de Minas Gerais...,

constitui incompatibilidade com o padrão de língua escrita exigido para o “local” do gênero. O resultado disso, e de outros problemas de escrita, é um texto que não constitui, em sua totalidade, prática de linguagem integrada à prática sociocultural brasileira, pois problemas na estrutura comprometem a modalidade escrita para o contexto. Isso confirma que as estratégias semânticas devem ser acionadas em conjunto com o conhecimento do lugar em que a língua é praticada. O que, no caso, exige articulação das idéias em linguagem formal destinada à modalidade escrita exigida pelo gênero em foco.

O texto produzido para a segunda tarefa também não é adequado ao contexto para o qual foi solicitado. Embora o candidato demonstre alguma competência no domínio das estruturas da língua portuguesa e tenha se utilizado de marcas lingüístico-discursivas da publicidade – como verbos na forma imperativa, por exemplo, *não deixe*, e a informação adicional

Nosso Site www.nellyPLANAC@.com.br

- faltam elementos essenciais que constituem a base de texto multissemiótico, como exigem as propagandas veiculadas pela internet. Isso indica a falta de conhecimento do gênero, pelo menos em termos de produção e, conseqüentemente, a falta de correspondência ao contexto.

Na tarefa III, produção de uma carta formal, como já comentei anteriormente, o corpo textual apresenta estrutura temática bem articulada. Mas, isso não garante o pleno sucesso na realização do gênero, pelo menos para o contexto em que deverá funcionar. A ausência de elementos formais, de acordo com os ditames dos manuais de redação formal e oficial brasileiros, impede que a produção se configure adequadamente como o gênero solicitado.

Também quanto ao contexto, o último texto produzido é o que mais se aproxima do que é pedido na tarefa: a elaboração de um panfleto. Além de economia e objetividade nas informações divulgadas, o candidato demonstra ter compreensão do gênero na medida em que se vale de certa técnica para a configuração do texto. O título apelativo

Ajudemos ao trabalho da Sociedade de pesquisa da Vida Selvagem (SPVS)

e as informações adicionais, típicas de texto como esse, acrescidas de grafia chamativa com letras de forma, dão aspecto panfletário ao texto, mostrando que o candidato conferiu destaque àquilo que deve merecer relevância nessa produção:

DIA 14 Defendamos NOSSA NATUREZA NATIVA!

C1 – Marcas identitárias de sujeito – Autor /Enunciador

Apesar da escolha de estilo no uso das estratégias proposicionais, o sujeito se manifesta com traços predominantemente de enunciador, principalmente nas duas primeiras produções: as paráfrases das informações textuais, aliadas à ausência de marcadores atitudinais e discursivos, revelam indícios lingüístico-discursivos de sujeito enunciador. No texto que seria a carta formal, observam-se algumas marcas de autoria pela inserção de um sujeito discursivo, por meio de elementos como *Nossos jovens, precisamos de seu apoio e de seu patrocínio com doações*, que revelam envolvimento familiar na defesa da causa. Essa mesma atitude é expressa de modo claro na última produção: o domínio do assunto, formalizado por marcadores de discurso, insere plenamente um sujeito com autoria no discurso de seu texto e daquilo que defende, engajado plenamente na luta da SPVS pela preservação *de nossas plantas e animais nativos*. Por isso, as marcas predominante nesse texto parecem ser a de autoria, pois o sujeito se coloca *na origem do sentido sendo responsabilizado pela sua produção* (Orlandi, 2001, p.65), e, acrescento, pelo valor ideológico que ela “encapsula”. Mesmo assim, há determinado ponto que considero relevante para reflexão, o qual retomarei em seção posterior: a competência institucional do papel social que deve ser atribuído a um autor de produção como essa.

C1 - Input/Output

A quantidade de informações dos textos-base nas produções revela que considerável parte dos insumos fornecidos foi apreendida pelo candidato, o que é previsível tendo em vista que é possível na disponibilidade do *input* que “uma determinada forma gramatical ou determinado conteúdo lingüístico (ou informativo) seja aprendido (ou apreendido) mais rápido e facilmente” (Esteves da Silva, 2005, p.125). E, embora os gêneros não tenham sido plenamente produzidos, pelo menos nos termos dos parâmetros aqui considerados (exceção para o gênero panfleto), isso não compromete o entendimento da língua por parte do candidato. O problema está na falta de familiaridade com as práticas socioculturais do que no domínio das estruturas lingüísticas.

C1 - Concluindo os comentários:

As análises mostram que a produção do candidato revela certo conhecimento sobre o gênero panfleto. Na maioria dos casos, há indícios de ordem lingüístico-pragmática que inviabilizam o estatuto dos demais gêneros nos propósitos do contexto da cultura brasileira. Mas, isso não invalida o conhecimento de língua portuguesa que ele demonstra ter adquirido e que poderia ser aproveitado em outras metodologias de avaliação para português como língua estrangeira. O candidato demonstra conhecer o léxico, a ortografia, a sintaxe de períodos simples, a compreensão no nível temático, aspectos reforçados pela ausência de elementos de língua materna, o que é relevante em se tratando de hispano-falante, cuja língua materna apresenta similaridades estruturais com o português.

3.3.1.2 - C 2 – (Anexo 8 - a, b, c, d)

Nacionalidade: Colombiana

Local da prova: Universidade de São Paulo

Estratégias Cognitivas

C2 – Estratégias Proposicionais

Neste aspecto, é perceptível tentativa, até certo ponto bem sucedida, na conexão das proposições. A proposição inicial do texto referente à tarefa I é surpreendentemente bem elaborada. O uso do marcador discursivo *Definitivamente*, seguido pela informação

...Ipoema, distrito de Itabira, nunca será esquecida. ...

demonstra grau de proficiência lingüística de quem já tem familiaridade, não só com o código, mas também com o uso sociodiscursivo desse código.

O texto é produzido de modo relativamente “elaborado”, pela maneira sutil como as informações, parafrazeadas, são apresentadas. Em toda a tessitura textual, as proposições estão articuladas, não como cópias das estruturas do texto-base, mas, em novas estruturas que marcam autoria do sujeito. Constituem exemplos proposições do tipo:

Definitivamente, Ipoema, distrito de Itabira nunca mais será esquecida, pelo legado cultural que oferece ao Brasil e ao mundo.

e

...Homens desconhecidos contribuíram com peças de incalculável valor.

E assim segue o texto apresentando, sempre de modo sutil, os objetos, as vestimentas:

o não esquecimento e as formas de dinheiro do passado...,

representados pelos

Homens desconhecidos que contribuíram com peças de incalculável valor.

Ao final, é apresentada uma proposição que vem marcada como conclusão do que está sendo dito:

Por conseguinte acredito que todo esse acervo cultural aproximará tanto ao turismo nacional como estrangeiro... .

Percebe-se, portanto, um “estar à vontade” com a expressão da língua no texto produzido.

Mas, a sutileza com que é tratado o tema, embora de forma bastante poética, resulta na falta de palavras “capitais” nas proposições do corpo textual. A não ser pelo termo “Tropeiros”, no título, não há especificação a que homens o texto se refere; as peças mencionadas, como moedas antigas, não estão relacionadas ao “lugar” no co-texto, Museu do Tropeiro; o porquê de o acervo cultural ser tão importante para o turismo, nacional e estrangeiro, não é esclarecido. Essas lacunas lexicais geram incompreensão sobre “aquilo” de que se está falando, tendo em vista que as informações esperadas não são devidamente expressas. Dessa forma, as estratégias proposicionais convergem todas para o núcleo apresentado metaforicamente apenas no título. Isso traz implicações negativas, não propriamente com relação à estrutura proposicional textual, mas ao estatuto do gênero.

Na produção da propaganda para a internet, tarefa II, o candidato continua demonstrando desenvoltura em concatenar os conteúdos proposicionais, pois não se encontra desarticulação entre idéias. Mas, na mudança do primeiro para o segundo parágrafo, há que se registrar pausa sintático-semântica indevida que resulta em problema coesivo, quebrando a fluidez com que o sentido vai se construindo. O problema se localiza na seguinte passagem:

...nossa empresa “Planac” em comprar o seu computador velho, por um valor cômodo, não ferindo seus interesses. Por valores que vão de 230 reais em diante. Se o preço... .

Interrupção semelhante na fluência da construção de sentido, provocada por quebra indevida de sintaxe, é percebida em passagem da produção referente à terceira tarefa, em que uma oração gerundiva é separada por ponto do seu período oracional:

... para a manutenção dos eventos de xadrez das crianças pobre do bairro “Vila Conceição”. Sabendo que isto estimula a criatividade e evita que eles peguem um caminho errado.

No mais, as proposições estão estrategicamente bem utilizadas resultando em texto inteligível sobre o que está sendo abordado.

Na produção do panfleto, o candidato apresenta muitos problemas em articular as proposições. Com exceção do primeiro parágrafo, em que ele comenta a importância da SPVS, e do último, em que clama pela nossa *obrigação em notificar sobre qualquer agressão ilícita à flora*, as idéias parecem confusamente estruturadas, o que acarreta comprometimento de sentido do conteúdo proposicional. O parágrafo que passo agora a transcrever ilustra esse comentário:

Ela é elaborada pela informação da diversidade de variedades de flora exótica exposta na via internet. Para saber qual é agressiva à fauna e flora normal. Mais é evidente, quem têm direito ao desmatamento são os ambientalistas que conhecem do assunto.

O elemento funcional de conexão *Ela* apresenta ambigüidade, porque não se sabe qual seu referente: sociedade? Flora exótica? A continuidade do texto não esclarece a referencialidade. O candidato mistura informações do texto-base de modo que não estabelece relação coerente de sentido, nem entre as proposições do texto elaborado por ele, nem entre sua produção e o texto estímulo. O resultado é um texto confuso porque a maior parte da informação deveria estar localizada no parágrafo sob análise.

C2 – Estratégia de Coerência Local

Não se detectam problemas na utilização de operadores argumentativos no primeiro texto, o que poderia gerar algum problema nas articulações das proposições e, por conseguinte, de coerência localizada. Entretanto, a falta das palavras-chave, ou capitais, no corpo do texto, definitivamente importantes na compreensão do que está sendo dito, gera “incompletude” de sentido nas conexões entre as proposições. Isso causa certa incoerência local que repercute na coerência global em relação às informações que serviriam de base para a produção textual, ficando assim prejudicada a co-referenciação. Afinal, de que se está falando? O leitor do texto produzido pelo candidato não pode ter compreensão da temática se não tiver acesso ao texto-base. Tudo isso traz implicações de macroestratégias e de contexto, portanto, de gênero.

No segundo texto produzido, há a quebra comentada no item anterior: a pontuação inadequada entre o primeiro e o segundo parágrafos prejudica a fluidez com que se vinha tratando o tópico. Registro também duas impropriedades lexicais particulares, como

valor cômodo e você se sinta em agrado pelo preço,

Essa última, no entanto, não vejo como um problema de coerência localizada: pode indicar, antes, falta de domínio desses termos na língua portuguesa.

Na terceira produção, repete-se o procedimento lingüístico inadequado para o desenvolvimento proposicional ocorrido no primeiro parágrafo: a quebra de coesão entre as orações. Mas, da mesma forma, não considero apenas problema de coerência, e, sim, falta de domínio de estruturas da escrita.

No quarto texto, é onde se detectam flagrantemente incoerências. O problema abordado nas estratégias proposicionais resulta exatamente em quebra de coerência, tanto localizada no texto quanto de ordem global em relação ao que foi afirmado no texto-base.

C2 - Macroestratégias

O tema abordado na primeira produção é desenvolvido por comentários genéricos, pois não existe especificidade dos interlocutores a que se refere. Apesar da existência da palavra “tropeiros”, no título, esse referente é retomado de modo vago. No primeiro parágrafo, a indefinição nos elementos das proposições gera a expectativa de que haverá esclarecimento informativo nas proposições subseqüentes, mas, como foi comentado, não é isso que ocorre: o que vem depois e até o final do texto não deixa claro o tema que está sendo tratado; isso tudo, evidentemente, em relação ao que foi pedido no comando da tarefa e às informações do texto-base.

A estrutura temática, no segundo texto, ao contrário do que ocorre no primeiro, aborda o tema de modo direto, com tópicos-comentário confluindo para o núcleo **compra de computadores usados**. A mensagem curta retoma informações do texto-base sobre os serviços (compra e preço de computadores

usados) que a empresa PLANAC oferece. O que chama atenção é a inadequada pontuação já comentada nas duas oportunidades anteriores. No mais, há um desenvolvimento de uma estrutura textual com progressão do tema.

O mesmo ocorre na produção de número 3. Embora o candidato já inicie com a solicitação

Nós, abaixo assinado, viemos lhe (V. Sa.) solicitar o patrocínio ...

as justificativas para tal pedido são colocadas em seguida, na medida em que se vai esclarecendo sobre a importância do *jogo de xadrez* para os jovens de Vila Conceição. Está clara a quebra na estrutura sintática já analisada anteriormente, mas isso não invalida a percepção de gradação progressiva do tema. O candidato, assim, demonstra saber utilizar-se de macroestratégias na produção textual.

A organização temática, verificada nas três tarefas comentadas, é menos bem sucedida na elaboração do panfleto. Os truncamentos nas proposições do segundo parágrafo inviabilizam a abordagem do tema de modo correto, comprometendo assim a estrutura temática. Faço ressalva novamente para o primeiro e o último parágrafo, mas esses não podem constituir por si só a produção como um todo.

C2 – Estratégias Composicionais

A maneira como são usadas as estratégias, tanto proposicionais quanto de macrodimensão, prejudica a possibilidade de o texto ser claramente informativo, nos padrões em que é exigido em um artigo jornalístico. A presença do título, “Tropeiros ‘Casarão de Lembranças’”, não garante o estatuto do gênero pedido, tendo em vista a falta de elementos referências. É certo que a produção guarda um “sotaque” meio poético dos textos jornalísticos aqui comentados como parâmetros. Mas, isso não constitui uma característica suficiente para garantir sua publicação em determinado periódico. Falta condição *sine qua non* para se tornar um gênero desse *locus* textual: oferecer informações mais precisas daquilo que está sendo divulgado. Portanto, quanto

ao gênero solicitado, o texto não é adequado às práticas culturais da linguagem jornalística.

O segundo texto, por sua vez, apresenta configuração mais de carta – quando o gênero pedido é o de propaganda –, pelo uso de local e data:

São Paulo, 27 de abril de 2005,

de aberturas com vocativo,

Srs. Clientes no Brasil

e de fechamento

Agradeço cordialmente sua atenção, Aldo René, Gerente de vendas, do que de texto multissemiótico. A presença desses elementos e a ausência de outros, peculiares à composição de publicidade para internet, impossibilitam considerá-lo como tal. Além disso, a tessitura apresenta problemas que comprometem a inteligibilidade do texto, sobretudo por se tratar de língua escrita.

Já o texto número 3 se aproxima em muito da base composicional de carta formal, gênero pedido na tarefa. Os elementos, como local e data, a presença de destinatário, o vocativo e o fechamento são aspectos integrantes desse gênero. A linguagem também se apresenta com referencialidade adequada, embora ocorra problema localizado de relação sintático-semântica. Com pequenos ajustes, lingüísticos e composicionais, o texto pode funcionar como carta formal, conforme foi solicitado.

A quarta, e última produção, em que pese apresentar um ou outro aspecto de panfleto informativo, apresenta corpo textual mal estruturado, a ponto de comprometer o nível informativo, portanto, semântico. Isso impede, por parte do leitor, a compreensão do que está sendo divulgado. Não poderia assim circular na comunidade e não se constitui como o gênero pedido.

C2 - Contexto

Pelos motivos que venho expondo, vê-se que a produção do candidato que mais se aproxima do gênero solicitado é a terceira, embora ainda careça de alguns ajustes. As demais não se ajustam aos contextos em que devem figurar,

pois lhes faltam elementos para garantir o estatuto do gênero pedido, ora sob a perspectiva de estruturação lingüística, ora por faltar-lhes elementos de base composicional. Além disso, há que se considerar o papel da competência social de que se reveste o autor de cada gênero solicitado.

C2 – Marcas identitárias de sujeito: Autor/Enunciador

Nos textos elaborados, ocorre certa subjetividade no que diz respeito à autonomia no uso do idioma, conferido por marcas de autoria, como *Definitivamente, incalculável valor*. Tais marcadores são escolhas lingüísticas cujo emprego exige competência de ordem lexical e discursiva. O estilo constitui outro elemento que atribui à identidade do sujeito marcas de autoria, reforçada pela ausência de transcrições literais do texto-base.

Na produção em que se pretendia obter uma propaganda de *web*, as marcas são predominantemente de enunciador, assim como ocorre nos textos de número quatro e cinco, embora se encontrem aí expressões como *Tenho a satisfação em comunicar-lhe*, naquele e *Nós abaixo assinados*, nos respectivos textos, sugerindo inserção do sujeito naquelas práticas languageiras. Afora essas passagens, há muito de paráfrases do texto-base, o que torna a função enunciativa mais evidente.

C2 - Input/Output

A falta de itens lexicais do texto-base, alguns deles fundamentais, como no caso do primeiro texto, e a confusão de informações, no último, indicam que a quantidade de *output* apresentada pelo candidato não corresponde à de *input* fornecido, o que, como visto, é previsível em uso de LE. No entanto, há demonstração de outros conhecimentos prévios na organização lingüística, sugerindo que o candidato foi exposto a outros insumos lingüísticos, na medida em que demonstra nível consideravelmente elevado de conhecimento de língua. Além disso, relembro que o texto produzido como carta formal apresenta muito do gênero pedido.

C2 - Concluindo os comentários:

A ausência de aspectos da interlíngua é mais uma vez significativa por se tratar de hispano-falante, cuja língua, conforme venho afirmando, apresenta similaridades com o português. Em contrapartida, apesar do problema localizado de articulação entre proposições, verificado em algumas passagens do texto, isso não invalida o conhecimento que o candidato demonstra ter de estruturas simples, de léxico e de ortografia da língua portuguesa.

3.3.3.3 - C3 – (Anexo 9 – a, b, c, d)

Nacionalidade: Congoleza

Local da prova: Universidade de São Paulo

Estratégias Cognitivas

C3 – Estratégias Proposicionais

As proposições, no primeiro parágrafo do texto referente ao **Museu do Tropeiro**, apresentam-se, de modo geral, bem articuladas, pois as conexões entre as idéias são inteligivelmente estruturadas. Há progressão temática entre as proposições em praticamente todo o texto, preparando o leitor para o que vai sendo informado. Os períodos oracionais que iniciam o texto constituem um exemplo:

Precisava saber algo sobre a identidade de Minas Gerais. Para este fim, fiz uma viagem até lá, principalmente em Ipoema, no distrito de Itabira onde conheci o Museu do tropeiro. Neste vi exposta a cultura dos Tropeiros que marcaram a identidade de Minas Gerais. O museu é, de algum modo, uma viagem para o passado.

O uso adequado de operadores, como *Para este fim*, e de retomadas anafóricas como *Neste* e *O Museu* é a garantia do bem sucedido conteúdo proposicional.

No segundo parágrafo, as proposições também estão bem apresentadas, tendo em vista que a “cumplicidade” do “par” de relações sintático-semânticas revelou que o candidato apreendeu informações do texto-base a ponto de utilizá-las adequadamente em sua produção. O início desse parágrafo constitui prova do domínio lingüístico que ele demonstra ter na expressão das idéias:

Os Tropeiros não eram somente os condutores de tropas, mas também os repórteres do tempo, culinários e guardiões da cultura.

Esse domínio é percebido na articulação das demais proposições.

O bem sucedido uso de estratégias proposicionais também é verificado na produção da tarefa II, dedicada à propaganda para *web*. Por toda a tessitura,

as informações estão adequadamente correlacionadas, possibilitando leitura fluente e, conseqüentemente, a compreensão do que está sendo divulgado: “os serviços da PLANAC. O trecho seguinte é uma ilustração desse argumento:

*Planac te oferece peças de substituição com garantia de três anos.
Essas peças são testadas e tem a marca Planac.*

Continuando,

Na Planac, encontra-se PC de alta velocidade que te facilita a comunicação com o mundo fora.

E, assim, são apresentadas as informações com conteúdo proposicional expresso de modo claro.

Essa fluidez que o candidato demonstra quanto ao conteúdo proposicional também é verificada nas duas últimas produções: o texto referente à carta formal e o referente ao panfleto. No primeiro desses, as informações estão conectadas inteligivelmente de modo que o leitor pode compreender facilmente o que está sendo dito. O primeiro parágrafo deixa claro o propósito do texto:

Venho por meio deste pedir o patrocínio das empresas do bairro para apoiar a iniciativa dos nossos jovens da Vila Conceição.

E assim segue-se o texto, que não apresenta contradições nas proposições, nem inadequação entre as articulações.

Na produção textual que o candidato escreveu para configurar-se como gênero panfleto, também há correlação de sentido entre as orações, em que pese não “refletir” com fidedignidade as informações do texto-base, o que acarreta problemas de macroestratégias em relação ao que foi solicitado na tarefa.

C3 – Estratégia de Coerência Local

O desenvolvimento das proposições, na maior parte do texto, apresenta coerência localizada tanto em relação às idéias do texto-base quanto às articulações estabelecidas na produção. Mas, não posso deixar de observar

que há, no último parágrafo do texto, utilização inadequada do operador argumentativo *contudo* introduzindo o período

digamos que contudo a decadência da renumeração, os Tropeiros deixaram um tesouro cultural, que faz a identidade de Minas Gerais.

O conector provoca uma quebra na relação de coerência com as idéias bem formuladas nos parágrafos anteriores e com as desse período: a primeira caoticamente construída

...digamos que a xxx da decadência da renumeração,

e com a segunda bem construída

... os tropeiros deixaram um tesouro cultural, que faz a identidade de Minas Gerais.

O que se espera com o uso desse conector é uma idéia adversa, mas, como mostrado, não é isso que ocorre.

No texto sobre os serviços da PLANAC, não observo nenhuma incoerência localizada, mas registro o uso de tempo verbal correlacionado inadequadamente à condição que o período encerra:

Caso você tiver dificuldade para instalar o PC ou substituir peças, pois o contexto sintático pede a forma finita “tenha”. Por outro lado, é comum estrangeiros se valerem do infinitivo como recurso para compor a estrutura, por não dominar ainda lingüisticamente o uso de tempos verbais. Trata-se de tentativa de se fazer entender, mas que marca a não-apreensão do código a contexto.

Nos demais textos, não há problemas nesse âmbito, pois as conexões estão articuladas adequadamente, o que resulta no claro estabelecimento de relações de sentido.

C3 - Macroestratégias

Os comentários sobre a primeira produção apontam para o sucesso no desenvolvimento do tema, excetuando-se alguns “ruídos” detectados no último parágrafo. O candidato construiu sua rede de tópico-comentário centralizada no núcleo temático “a importância histórica do Museu do Tropeiro”. Sem sombra de dúvidas, os argumentos utilizados confluem para ressaltar essa

“importância”, como pede o enunciado, tendo em vista que estão fundamentados nas informações próprias do texto-base. Há descrição na maneira de apresentar o museu, com detalhes, descrevendo-se as peças que compõem o local e a importância dos “sujeitos”, Tropeiros, para a construção da história identitária do Estado de Minas. Isso, em outras palavras, significa que a tarefa foi bem entendida e elaborada, estando em acordo, portanto, com a exigência do enunciado, tanto como produção textual inteligível quanto no respeito ao gênero. Resta observar se, enquanto gênero “texto para caderno de turismo”, ele apresenta funcionalidade, já que esse é o objetivo da tarefa.

Na segunda tarefa, o núcleo-temático é abordado de acordo com a prescrição da tarefa: fala-se dos serviços oferecidos pela PLANAC e de como se ter acesso a eles. Os comentários convergem para essa “célula” temática. No primeiro parágrafo, informa-se sobre o que é a empresa; no segundo, especificam-se alguns dos seus serviços; no terceiro, apresenta-se como deve se proceder para obtenção de produtos e serviços da empresa. Portanto, a estrutura temática é progressiva, resultando no sucesso da organização textual, como pede o gênero.

O conjunto de macroestratégias no que se pretende como “carta formal” também reflete o adequado uso das proposições. Como a seqüência temática é progressivamente articulada, a relação tópico-comentário tem sua estruturação adequada em abordar o nível temático: no primeiro parágrafo, o candidato opta por apresentar a solicitação, no segundo, a justificativa, e, no terceiro, ratifica o pedido. Assim sendo, o candidato demonstra destreza em construir o texto dentro das muitas possibilidades sintático-semânticas textuais que a língua portuguesa disponibiliza.

O último texto, no entanto, embora se apresente com adequada tessitura textual, contém algumas informações que não correspondem às do texto-base, de modo que não desenvolve o que é solicitado na tarefa. Ao invés de tratar da “necessidade de extinção de plantas invasoras na fauna brasileira”, o candidato aborda o fato de as pessoas, cidadãos comuns, poderem cortar árvores que apresentem risco à vida, mas sob autorização de um ambientalista. As

proposições evidenciam esse fato, e, segundo afirma Van Dijk, as macroestratégias “inferem macroposições da seqüência de proposições expressa localmente pelo texto” (Van Dijk, 1998). Assim, apesar de o texto produzido estar construído com seqüenciação, não atende, do ponto de vista das macroestratégias, ao que foi solicitado, seja pelo fato de o candidato não ter captado informações do texto-base, seja por não compreender o núcleo temático orientado no texto comando.

C3 – Estratégias Composicionais

Apesar de apresentar o Museu do Tropeiro, observando sua importância histórica decorrente da participação dos tropeiros na construção da identidade cultural de Minas Gerais, o texto produzido é formado apenas por alguns traços composicionais do gênero solicitado, isso considerando sempre os parâmetros analisados. Há título adequado, *A Identidade do Museu*, há elementos descritivos, assim como também há outros que aproximam o texto mais do gênero “diário de viagem”, o que se assemelha a matérias, como da **Folha de São Paulo**, um dos textos paramétricos. Entre elas destaco a passagem:

Precisava saber algo sobre a identidade de Minas Gerias. ...,

em que o produtor expressa necessidade sua, característica incomum nas publicações analisadas, e a passagem

...Na outra ainda, encontrei objetos de artesanato...,

cujas flexões verbais marcam a presença do produtor. Mesmo com tantas semelhanças, faltam elementos para caracterizá-lo como tal gênero: o fechamento nos termos em que aqueles dos diários se apresentam: um apelo, elaborado de modo direto ou indireto, ao consumidor turista para que esse não deixe de conhecer aquele lugar, e ausência de textos em outras linguagens, pictóricas, já que o gênero para caderno de turismo é eminentemente multissemiótico.

A produção elaborada para ser uma propaganda para a internet foge da composição desse gênero. A linguagem é clara, objetiva e informativa, mas faltam elementos na formatação, como destaques, figuras, *links*, que impedem o texto de funcionar como gênero propagandístico da rede mundial de comunicação.

Na tarefa IV, as macroestratégias revelam corpo textual que se encontra em consonância com o percurso da estrutura temática de carta formal. Mas faltam elementos composicionais para que o texto assuma tal estatuto: ausência de localidade e de data, ausência de uso de vocativos e fechamento. Desse modo, o gênero não se realiza adequadamente.

O último texto produzido é o que menos se aproxima do gênero solicitado: além do tema não ter sido abordado, a configuração de como as idéias vão sendo expressas se afasta do gênero panfleto. Faltam clareza, objetividade e marcas de formatação típicas do gênero.

C3 - Contexto

As estratégias composicionais, na primeira produção, demonstram que o candidato produziu corpo textual próximo ao gênero solicitado, de acordo com aqueles circulantes nas práticas sociais da cultura brasileira. Está em consonância com relação a matéria da **Folha de São Paulo**, em que se encontram textos do tipo “diários de viagem”. Mas, faltam elementos composicionais e estilísticos peculiares ao gênero “divulgação para caderno de turismo”, como os recursos semióticos e outras linguagens usadas no gênero. O mesmo ocorre com o texto que deveria configurar-se como propaganda para a internet e com aquele cuja função deveria ser a de um panfleto, pelos motivos já comentados. Em relação àquele que objetivava ser carta formal, os problemas composicionais são outros: ausência de elementos formais caracterizadores desse texto lingüístico.

C3 – Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

Apesar da não-adequação dos gêneros produzidos aos contextos, por razões variadas, existem evidências de autoria na produção. O domínio lingüístico, formado de proposições bem articuladas, de seleção lexical apurada, juntamente com o uso de marcas discursivas, como as de presença de sujeito constituem indícios irrefutáveis da presença predominantemente Autor. É certo também que há marcas de uma ou outra retomada oracional do texto-base, mas tal recuperação ocorre do ponto de vista organizacional com a marca

estilística do sujeito produtor. Nos demais, as marcas identitárias são de enunciador, tendo em vista a incidência de informações parafrásticas.

C3 - Input/output

A quantidade de informações do texto-base e a compreensão do que deveria ser feito revela relação bastante balanceada entre *input* e *output*, nos três primeiros textos, tarefas I, II e III, além de outros elementos já comentados, indicadores de outros insumos provavelmente adquiridos pelo candidato. A única tarefa que não reflete essa situação é a de número IV, mas ela não invalida o significativo domínio de língua portuguesa brasileira que o candidato demonstra nos demais textos.

C3 - Concluindo os comentários

Os aspectos analisados revelam um candidato com satisfatória competência lingüística em português, nos vários níveis: ortográfico, lexical (apesar da ocorrência de uma palavra destoante – **renumeração** ao invés de **mineração**), sintático-semântico e discursivo. Faltou melhor adequação do gênero ao contexto, embora dois deles tenham se aproximado (o texto I e o III)

3.3.3.4 - C 4– (Anexo 10 – a,b c, d)

Nacionalidade: Japonesa

Local da prova: Universidade Federal de Pernambuco

Estratégias Cognitivas

C4 – Estratégias Proposicionais

As idéias expressas indicam, de modo geral, nexos lógicos na articulação dos conteúdos proposicionais na medida em que há encadeamento seqüencial dos tópicos, apesar da existência de impropriedades sintáticas e lexicais, essas em desacordo com informações do texto base.

O candidato situa o Museu como um aspecto importante na formação da cultura do interior de Minas Gerais, embora o uso da expressão “cultura européia” e outros problemas de construção indiquem incompreensão de termos do texto-base e domínio insuficiente da sintaxe:

Aqui no Museu do Tropeiro mostra como a cultura européia ajudou a construir tempo longo no interior de Minas Gerais.

Mesmo assim, essa construção revela que o candidato entendeu a proposição do conteúdo. Essa idéia é seguida pela apresentação dos objetos que compõem o Museu:

As fotos e os escritos, esses têm mais de 500, indicam como viver as pessoas na época.

Tal informação é complementada por outras com o que foi informado:

Cada sala tem objetos antigos como faca, capa ...e culmina com: A atividade desta tropa desapareceu no século dezanove. Mas a cultura tropeira não surgiu até agora.

O último parágrafo encerra o que está sendo apresentado de modo também seqüencial em relação às proposições anteriores, mostrando como o Museu continua sendo importante nos dias atuais:

Agora o museu tem a sala para assistir a fita da história, também ensina para as crianças e os moradores da comunidade.

Percebo novamente alguns problemas na forma de expressar as idéias, mas, por outro lado, o candidato demonstra entendimento do que é narrado no texto-base, uma vez que as informações correspondem às daquele texto.

Já no texto que corresponde à tarefa II, o candidato demonstra bom domínio lexical e ortográfico, mas apresenta problemas de flexão verbal e de emprego de termos que prejudicam a construção do conteúdo proposicional:

Quando você compra novo computador já fica satisfeito, mas ainda falta coisa. Nossa empresa vai ajudar isso.

Verifico, nesse caso, tentativa do candidato em expressar o que parece ter compreendido no texto base, entretanto, a aprendizagem da língua escrita precisa de ajustes para garantir-lhe tal habilidade. Esse fato é verificado por todo o texto, pois embora depreendamos, pela nossa intuição de falante materno o que o candidato se esforça para comunicar, a falta de domínio nessa habilidade compromete as relações sintático-semânticas.

O problema é verificado também no terceiro texto, produção de uma carta formal, mas, com menos ênfase e em menor quantidade. Além de o texto apresentar extensão maior do que o anterior, o candidato demonstra mais competência na expressão do conteúdo proposicional. Os excertos indicam uma desenvoltura mais significativa em termos de língua escrita:

Eu sou membro da associação dos moradores da Vila Conceição. Nosso bairro é o mais pobre de São Paulo, o senhor sabe....

e ainda:

Poder se aprender xadrez não significa que esses jovens mudarão de vida. Mas se sua empresa ajuda como aumentar a chance para jogar, vai fazer campeonato mais, os jovens terão mais esperança para o futuro da vida deles. ...

Evidencio ainda algumas impropriedades, como a grafia da palavra *campeonato* (aliás único erro ortográfico) e o uso inadequado de *como* entre *ajuda* e *aumentar*, contudo a idéia está clara em sua expressão.

O último texto foi apenas iniciado e com informação que não corresponde ao que está dito no texto-base. O uso da palavra *veterinário* e o equívoco

cometido em relação às idéias do texto-base invalidam as estratégias proposicionais dentro do contexto da proposta solicitada:

O população que trabalha como veterinário diminuiu porque pinheiros importados eliminam árvores e animais nativos. Também causa de perda de biodiversidade no mundo.

Essa textualidade truncada demonstra que o candidato não entendeu o tema abordado no texto-estímulo.

C4 – Estratégia de Coerência Local

As proposições, de modo geral, apresentam relação lógica, não havendo, em grande parte das produções, flagrante incoerência localizada que chame atenção para incompatibilidades de conteúdo proposicional. Há, em algumas produções, I e III, gradação nas informações com períodos predominantemente simples e razoavelmente interligados.

Merece atenção, no entanto, informação que não condiz com o texto base, como a expressão *arma do ladrão*, que aparece na seguinte passagem da primeira produção:

Cada sala tem os objetos antigos como faca, capa e até o arma do ladrão...,

e outras informações, no quarto texto, conforme sinalizei, por não fazerem parte dos *inputs* fornecidos nos textos-base; deve ser algo deduzido pelo candidato a partir de conhecimentos prévios alheios ao texto da tarefa. Há também, na primeira tarefa, uma inadequação correferencial, pois a expressão *desta tropa* em

... A atividade desta tropa desapareceu no século dezenove. ...,

não encontra elemento expresso anaforicamente que a equivalha. Contudo, esses aspectos não ferem a produção como conjunto informativo.

Há ainda presença de termos que não se adequam ao co-texto, como em

Por causa de sem patrocínio...

no terceiro texto, em que se percebe desconhecimento no uso de conectores, embora haja tentativa de se querer dizer que “a falta de patrocínio resulta...”, depreendido intuitivamente por nós, falantes nativos.

C4 – Macroestratégias

Apesar dos problemas comentados, que atribuo à fase de interlíngua, peculiares a um nipo-falante, houve razoável desenvolvimento do núcleo temático proposto no comando da tarefa, excetuando-se a última produção. O candidato demonstrou nível de conhecimento considerável em termos de estratégias textuais de macrodimensão. Os comentários confluíram para o tema central abordado: a importância histórica do Museu do Tropeiro, os serviços oferecidos pela PLANAC e solicitação de patrocínio para o jogo de xadrez na Vila Conceição. Por outro lado, aponte problemas de nível lingüístico, os quais, tudo indica, residem na competência lingüística, de cujo domínio o candidato ainda está em fase de aprendizagem.

C4 – Estratégias Composicionais

A primeira produção se apresenta composicionalmente com o título *o Museu do Tropeiro*, texto predominantemente descritivista com fechamento de apelo indireto:

Depois de visitar, você vai saber a história do tropeiro e a cultura do interior de Minas Gerais.

Esses são elementos que apresentam semelhança com os dos textos produzidos para os cadernos de turismo aqui apresentados, sugerindo que o candidato tem noção do gênero que está sendo solicitado. Mas, os problemas lingüísticos de ordem gramatical exigem ajustes para garantir a integridade estrutural do texto na língua-alvo.

A segunda produção é composta por título chamativo,

Aproveite nosso serviço,

por um corpo textual adequado, e tentativa de fechamento também chamativa

Aproveite nosso site, clique aqui → www.planac.com.br,

mas a falta de elementos semióticos e de domínio de algumas flexões verbais comprometem o texto e o gênero publicidade para internet.

O mesmo ocorre com a terceira produção. Apesar da presença do vocativo

Caro senhor, gerente da empresa,

de corpo textual, e de algo que pode se configurar como fechamento:

Espero que sua firma ajude nosso bairro,

faltam outros elementos da base composicional do gênero carta formal, além dos referidos problemas de ordem lingüística, comentados anteriormente.

C4- Contexto

As três primeiras produções, de certo modo, cumprem, do ponto de vista da caracterização do gênero e do núcleo temático, o que foi solicitado no texto-comando. Quanto à adequação delas aos contextos, pelos motivos apontados, observo a falta de características que as estatuem quanto ao gênero pedido, embora reconheça presença de indícios de certo conhecimento desses gêneros.

C4 – Marcas identitárias de sujeito - Autor/Enunciador

As marcas de subjetividade, em todas as produções, são predominantemente de enunciador. Há usos de elementos lingüísticos que o incluem como sujeito nas produções textuais, como as ocorrências do pronome *nosso* em mais de um texto, mas não percebo nisso um colocar-se discursivo, levando-se em conta o todo da tessitura, marcada predominantemente por paráfrases bastante previsíveis do texto-base.

C4 - Input/output

O candidato revela quantidade considerável de *input* depreendido dos textos-base, em que pesem expressões, como “cultura européia” e “arma do ladrão”, na primeira produção e equívoco de informações no que deveria ser o panfleto. A quantidade dominante de vocabulário que forma o conteúdo proposicional é do insumo. A compreensão da tarefa é comprovada pelos textos elaborados, o que significa dizer que há equilíbrio entre a quantidade de *input* e de *output*.

C4 - Concluindo os comentários

A relação *input/output*, informacional, sugere que o candidato demonstra, na grande maioria das tarefas, competência para ler, ouvir, entender e produzir algo em língua portuguesa. Por outro lado, entendo que o uso estratégico de elementos como verbos no infinitivo constitui recurso para estabelecer a comunicação, o que indica a presença de resquícios comuns à fase de

interlíngua, os quais em situações informais de língua oral são bastante significativos. No entanto, em língua escrita, ratificar a presença desse tipo de construção, resulta na inadequação dos gêneros solicitados.

3.3.3.5 - C5 (Anexo 11,a,b,c,d)

Nacionalidade: Holandesa

Local da prova: Universidade de São Paulo

Estratégias Cognitivas

C5 – Estratégias Proposicionais

No pequeno texto produzido, que constitui a tarefa I, há tentativa de encadeamento lógico da maioria das proposições. O candidato apresenta o Museu, localizando-o; mostra a importância para a construção da cidade, os objetos que o compõem entre outras informações. As seguintes passagens confirmam essa conexão lógica:

O museu foi construído pelo mostrar a história da cidade.

E ainda:

...O que mais o museu mostra? – objetos pessoais, moedas antigas, culinária, reportagens do tempo, cadernos de compras e vendas. ...

Essas informações demonstram compreensão das informações apresentadas no texto base. Mas, há problemas de conexões lingüísticas que, embora em passagens localizadas, acarretam inadequações inaceitáveis, sobretudo no que se refere ao padrão de escrita que o estatuto do texto exige.

A distribuição do conteúdo proposicional na segunda tarefa é mais bem sucedida do que na anterior. A linguagem, quase que telegráfica, confere ao texto um tom de propaganda, embora não haja elementos lingüísticos com apelos e persuasões diretas. Há organização lógica das informações. Exemplo:

O que nós fazemos: micro renovadores, comprar e vender computadores usados, aumentar a lembrança do computador.

Com exceção do uso inadequado de *renovadores* e *lembranças*, a idéia é expressa de modo compreensível, bem assim como são as informações que se seguem:

aonde achar: Avenida Paulista, 1000, 90141-002, tel. 9001 3044, tax.90013055 – contatar para saber seu melhor preço.

Assim como ocorreu no primeiro texto, em relação à tarefa III, carta formal, o candidato demonstra esforço em articular as proposições com nexos lógicos, aliás, nesse texto, com mais sucesso do que naquele. Mas mostra ainda alguma dificuldade na adequação de termos e na estruturação de correlações, como na seguinte passagem:

O jogo está jogado com peças de plásticos. Amigos e vizinhos ajudam para alugar um espaço para organizar campeonatos entre si.

Por outro lado, essa mesma passagem apresenta correta utilização de complexa colocação pronominal, expressando, com propriedade, a idéia pretendida. A expressão *entre si* pretende indicar que os *Amigos e vizinhos* vão competir entre eles mesmos.

No último texto, o candidato estrategicamente se vale das proposições que o próprio texto-base fornece ao recuperar informações sobre o que vem a ser a SPVS e qual seu objetivo:

SPVS: Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem. Esta Sociedade defende a natureza.

E assim segue até a metade do texto. Da metade em diante, falha a correlação proposicional em relação ao que é exposto naquele texto, não atendendo, portanto, ao solicitado na tarefa. Há evidências de palavras capitais do texto estímulo, mas que aparecem em co-textos cujas estruturas são mal formuladas. O candidato diz da importância de se transportar animais e espécies exóticas da Serra da Graciosa, conforme trata o texto, entretanto, apresenta idéia adversa que foge àquelas enunciadas. O trecho a seguir é ilustrativo:

Mas assim é difícil porque os animais não vai ter predadores naturais e vão se reproduzir muito rápido.

C5 – Estratégias de Coerência Local

Não se percebem infrações do ponto de vista da fidedignidade de informações do texto-base, conforme já apontei no item anterior. Mas, problemas de construção e inadequações de elementos coesivos não podem ser desconsiderados, pois prejudicam a finalidade do texto. O truncamento sintático na passagem

O Museu do Tropeiro, que fica em Ipoema, distrito de Itabira, Minas Gerais,

resultado da falta de comentário da oração principal, torna o período incompleto na sua proposição. Também a construção ..

Aqui você pode ver como os tropeiros, quem ajudaram construir a Ipoema na época de ouro e diamantes, vivem...

apresenta inadequação do uso do conector *quem* nesse contexto. Há inadequação também de *pelo* em

...foi construído pelo mostrar a história da cidade. ...

A ambigüidade de *deles* em

...Os visitantes podem assistir vídeos da renovação da cidade e podem sentir a vida deles mesmo. ...

causa uma dupla interpretação de sentido: *deles* se refere a turistas ou a tropeiros? Claro que apenas quem leu o texto-base vai inferir que é aos *tropeiros*. Mas o leitor desavisado dessa informação pode achar estranha a construção, pela dupla referencialidade de que o termo se reveste. Esses problemas são significativos do ponto de vista da variedade mais formal da língua, como é o caso do contexto em discussão. Por outro lado, não há disparidades semânticas na produção que inviabilizem totalmente as relações de sentido que o texto proporciona.

No segundo texto, o próprio formato da composição concorre para que as relações de coerência se estabeleçam sem maiores problemas. A estrutura argumentativa não apresenta conectores aparentes, mas nem por isso há quebra de relação entre os itens e subitens.

No terceiro texto, não há quebras de coerência localizada; apenas a falta de domínio em algumas construções lingüísticas, o que já considerei nas estratégias proposicionais.

Finalmente, no quarto e último texto, conforme assinali, a quebra se dá entre o que o candidato apresenta na oração adversativa e as proposições dos textos-base e o comando.

C5 - Macroestratégias

Do ponto de vista do núcleo temático, não se pode negar que o texto 1 aborda a “importância histórica do Museu do Tropeiro”. Embora registrados os problemas, há relação entre o tópico que se enuncia e os comentários a ele relacionados, os quais constituem os argumentos de sustentação para a tese apresentada. Mas, a quantidade de informações não corresponde ao exigido no comando da questão, resultando em texto inadequado para o que foi solicitado.

Como já observei, no texto produzido como propaganda, o candidato se vale de dois aspectos para as macroestratégias: aborda o núcleo temático em dois momentos: o primeiro compõe-se dos serviços prestados pela PLANAC; o segundo, de dados referenciais da empresa, endereços e números de telefones. Os macroelementos estrategicamente utilizados do modo como estão resultam em base com adequação do ponto de vista composicional.

Na terceira produção, o núcleo temático é desenvolvido conforme solicitado: trata de pedido de patrocínio a empresas do bairro de Vila Conceição, com fundamentos que justificam tal pedido. Apesar dos problemas de construção oracional, já apontados, a estrutura temática apresenta progressão: pedido, justificativa, ratificação do pedido.

No quarto texto, há também progressão temática, mas não de acordo com o desenvolvimento do tema proposto: o candidato apresenta a SPVS e os objetivos dessa sociedade. No entanto, em seguida, contesta o trabalho que a instituição está propondo conforme o texto-base, o que foge das expectativas para a abordagem temática na produção solicitada, tendo em vista que o objetivo era usar os mesmos argumentos em defesa daquele trabalho, e não sua contestação.

C5 – Estratégias Composicionais

A produção sobre o “Museu do Tropeiro”, em que pese apresentar algumas informações e ter a descrição como seqüências tipológicas dominantes, não se enquadra nos esquemas composicionais do gênero pedido: não tem título nem

subtítulo; o corpo textual é insuficiente para sua publicação nos cadernos de turismo. O fechamento, embora seja apelativo, não é adequada ao gênero considerado; o estilo se apresenta mais próximo ao de folheto informativo.

Já a segunda produção apresenta composição lingüística que se aproxima do gênero propagandístico: a informação precisa, com linguagem objetiva e conteúdo proposicional estrategicamente distribuído em macrobase, e ainda com apelo sutil ao interlocutor, constituem indícios de que o candidato tem algum conhecimento do gênero textual. No entanto, faltam outros elementos semióticos, necessários ao gênero, como já mencionei em muitas oportunidades, para que a propaganda possa servir para ser veiculada pela internet.

Os problemas de ordem lingüística e a falta de elementos composicionais, como local, data, e a falta de outras formalidades de estilo comprometem o estatuto de gênero do terceiro texto, carta formal, pelo menos em termos de práticas socioculturais brasileiras.

Na tarefa IV, não se pode negar que o corpo textual é informativo, o que constitui um dos requisitos para caracterização do folheto com tal propósito, mas o desvio do foco em relação ao que foi solicitado na tarefa prejudica o objetivo da produção, que seria o de conscientizar a população sobre o trabalho da SPVS. Além disso, faltam outros elementos com marcações de efeito discursivo, que devem conferir ao texto o estatuto de folheto informativo.

C5 - Contexto

O candidato demonstra se valer de algumas estratégias para garantir a produção dos gêneros solicitados: a conexão entre as proposições na maioria dos textos, os elementos composicionais na produção do texto para propaganda, bem como o desenvolvimento de macroestratégias comprovam sua intenção. Mas, há outros indícios que sinalizam a falta de familiaridade do candidato com as práticas sociais em foco.

C5 – Marcas identitárias de sujeito - Autor/Enunciador

As marcas subjetivas depreensíveis dominantes nos textos são de enunciador. As produções, na grande maioria, são constituídas com informações parafrásticas dos textos-base, sem marcas de atitudes discursivas próprias de autoria em relação ao que é divulgado, a não ser no tocante ao texto número quatro, em que há posicionamento em relação ao trabalho da SPVS. Mas, no geral, a identidade do sujeito não lhe impõe autoria. É certo que há sempre um estilo a ser considerado tendo em vista que, como já observei em outras ocasiões, é responsável inclusive pelos erros de língua cometidos, mas isso não confere autoria nos termos definidos neste trabalho.

C5 - Input/output

Sem dúvidas, as produções, em grande maioria, foram desenvolvidas com base em informações fornecidas pelos textos da prova, o que mostra compreensão dos textos-estímulo e do comando da questão, mas os textos produzidos não constituem os gêneros solicitados nas tarefas, e, pelo visto, isso não ocorre por razões lingüísticas.

C5 - Concluindo os comentários

Mais uma vez, trata-se de candidato que demonstra domínio lingüístico em muitos aspectos: compreensão de textos orais (filme e propaganda radiofônica) e de textos escritos; entendimento e uso do léxico, da ortografia, de regras de sintaxe (concordância), de traços supra-segmentais (interrogação), embora tenha apresentado algum truncamento sintático na construção de períodos. O candidato produziu textos inteligíveis, não obstante esses precisarem de ajustes para configurar-se como os gêneros solicitados. Em suma: o candidato demonstra ter conhecimento da língua portuguesa, mas demonstra pouca proficiência nas práticas lingüístico-culturais, na maioria dos casos, tão específicas.

- Competências e habilidades:

A análise de estratégias revela aspectos importantes em relação ao domínio do conjunto de conhecimentos de língua. Pode ainda evidenciar conhecimento sobre texto e sua relação com o contexto. Dizer isso é tratar da cognição em bases teóricas socioculturais, segundo a qual o conhecimento adquirido/aprendido é um processo que se dá inter e intra-individualmente.

Neste estudo, os pontos evidenciados na investigação, com a utilização da análise dessas estratégias, indicam que há proficiência, ou não, do sistema lingüístico, como ortografia, léxico, morfossintaxe e semântica, mas também, em determinados casos, de usos discursivos de língua, como texto e contexto, sob ótica da cognição social de língua. Isso se traduz no que é conhecido na literatura de segunda língua, área em que se insere a língua estrangeira, como competências e habilidades. No caso em comento, os candidatos, de algum modo, manifestaram nas suas produções. Para obter visão, ainda que panorâmica, das competências e habilidades demonstradas em ambiente de imersão, apresento um quadro sintético da análise dos textos. O mesmo procedimento será adotado para aqueles que realizaram prova no exterior. Informo que, para recuperar, de modo resumido, à leitura das informações apresentadas na análise, atribuo referência numérica que vai de 1 a 3, para cada item comentado, traduzido em competências e habilidades. Esclareço ainda que esses índices não correspondem à mensuração literal da avaliação; a intenção é tão-somente sistematizar minha análise do desempenho dos candidatos sobre o conhecimento de língua portuguesa, e servir de ponto de partida para as observações que faço na outra parte desta análise. Os números são mensurações cujo objetivo é tornar claro o quadro geral da situação de cada candidato.

Os números representam a seguinte relação em termos de desempenho:

- 1 → Insatisfatório (o candidato apresenta problemas sobre tal item)
- 2 → Parcialmente satisfatório (o candidato apresenta um razoável conhecimento, mas ainda com problemas que podem ser de fossilização de interlíngua ou de interferência de língua materna)
- 3 → Satisfatório (o candidato apresenta conhecimento sem interferências)

QUADRO SINTÉTICO
PERFIL DAS HABILIDADES E DAS COMPETÊNCIAS
1) AMBIENTE DE IMERSÃO/BRASIL

| Candidato | Competências | | | | | | | Habilidades | | | Comentários²⁸ |
|-------------------|---|---------------|---------|-------------|--------|---|------------|--------------------|-----|-------|---|
| | Conhecimento Lingüístico-textual | | | | | Conhecimento sócio-discursivo-pragmático | | | | | |
| | Instituição do exame | Morfossintaxe | Lexical | Ortográfico | Coesão | Coerência | Composição | Contexto | Ler | Ouvir | Escrever |
| C1 Peruana UFAM | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C2 Colombiana USP | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: insatisfatório |
| C3 Congoleza USP | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | Lingüístico-textual: satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C4 Japonesa UFPe | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C5 Holandesa USP | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: insatisfatório |

²⁸ **Observação:** Apesar de não terem recebido certificação, muitos candidatos revelaram domínio de competências e desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa.

3.3.2 - Segundo Grupo:

Provas no exterior (ambiente de não-imersão)

Na seção anterior, investiguei a produção de candidatos que realizaram provas em contexto de imersão. A partir de agora, passo aos comentários sobre a produção realizada no exterior.

3.3.2.1 - C 6 – (Anexo 12 – a, b, c, d)

Nacionalidade: peruana

Local da prova: Centro de Estudos Brasileiros de Lima (Peru)

Estratégias Cognitivas

C6 – Estratégias Proposicionais

As proposições são formadas, em sua grande maioria, por transcrições do texto-base, colocadas justapostamente, de modo telegráfico, não sendo estabelecidas conexões peculiares ao co-texto. Não há dúvidas de que, das informações fornecidas, muitas tratam dos “tropeiros e sua importância para o desenvolvimento de Minas Gerais”, mas a redação dada à produção não está adequada, tendo em vista que o encadeamento que compõe as estruturas está organizado de modo elementar. Isso, além de indicar uma formação textual primária, traz implicações em termos de gênero. As passagens seguintes ilustram este argumento:

Os tropeiros pertencem a denominado século do oro dos diamantes.

Os tropeiros percorriam grandes distâncias no estado de Minas Gerais

Os tropeiros ajudaram a construir a identidade de Minas Gerais.

Esse formato mostra ainda uma fragmentação do conteúdo proposicional na medida em que o candidato constrói sua produção com comentários alternados para o mesmo núcleo: ora há um conjunto de orações tratando do mesmo tópico “os tropeiros”, ora segue-se outro conjunto de orações cujo tópico é “museu”, que está seguido imediatamente por outro feixe de orações que comentam novamente “os tropeiros”. Portanto, há cortes nas proposições, que não são compatíveis com o gênero.

Há também informação que não está condizente com aquelas do texto-base. Na proposição

Encontramos um livro “título de eleitor” do ano de 1711 o qual registrava as compras e vendas...

o candidato equivoca-se, pois não é essa a informação do texto, e sim, a informação de que

O museu apresenta uma caderneta de compra e venda utilizada na época e um título de eleitor de um tropeiro da cidade de Itabira...

O mesmo problema é verificado nas demais produções. No texto II, as informações são apresentadas caoticamente. Nota-se que o conteúdo informativo tenta reproduzir o que foi fornecido pelo texto-base. Mas, o problema de construção, além da presença de elementos de língua materna, interfere no que está sendo exposto e isso é perceptível por todo o corpo textual. Transcrevo um dos trechos em que é visível tal problema:

Quando você compra um computador a satisfação queda em dúvida do que faço com o computador anterior? Sim você tem dúvidas, chame ao consultor de tecnologia, um consultor de Planac, empresa que vende computadores novos e aceita como parte de pago equipos usados... .

Na terceira produção, o período inicial sugere que a redação vai apresentar fluência no conteúdo proposicional, com informações parafrásticas ou simplesmente transcritas do texto base:

A Vila Conceição um bairro que fica no extremo leste de São Paulo, e uma das regiões mais pobres da capital paulista. Aqui não há quem não saiba jogar xedrez.

Mas, em muitos momentos do texto, as estruturas são mal articuladas, embora haja tentativa do candidato em demonstrar que compreendeu o conteúdo do texto-base, tendo em vista que palavras capitais foram depreendidas, pois utilizadas na produção solicitada de modo a refletir as relações proposicionais daquele texto.

O último texto produzido é o que menos apresenta problemas de construção quanto às proposições. O candidato dá demonstrações claras de que entendeu a informação fornecida na medida em que se vale estrategicamente da distribuição do conteúdo proposicional do texto-base. As palavras capitais são recuperadas e os comentários, em maioria, ora são paráfrases ora são transcrições daquele texto. No excerto a seguir, observo esse misto textual:

A União Internacional para conservação da natureza diz: “os organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo, atrás do desmatamento....

Em alguns momentos, há conexões inadequadas, embora ocorra tentativa de elaboração de texto informativo, com fundamentos nos insumos apresentados.

C6 – Estratégia de Coerência Local

A mudança alternada de tópicos, no texto I, resulta em problema de coerência local, na medida em que não permite concluir a relação entre os conteúdos proposicionais referentes àquele tópico-comentário. A ausência de conectores é outro aspecto significativo para o comprometimento das relações de sentido localizadas, principalmente pelo gênero solicitado.

Os problemas de conexões também são encontrados nos demais textos, salvaguardando o de número quatro, no qual as idéias são expressas de modo mais estreitamente relacionado. Como venho observando, os motivos residem na pouca habilidade com o nível de exigência do contexto da escrita, uma vez que não há grande discrepância entre as informações da produção do candidato e as do texto-base; trata-se de aspectos voltados para a aquisição da escrita.

C6 - Macroestratégias

Nos dois primeiros textos, a fragmentação das informações impede a unidade seqüencial nos núcleos temáticos abordados. No texto I, a importância atribuída igualmente a “tropicistas” e a “museu” os torna dois núcleos comentados caoticamente. Isso acarreta problemas na utilização das composições de macrodimensões. Esse procedimento não atende ao que foi solicitado na tarefa: comentar sobre um só núcleo, “Museu do Tropicista”.

No texto II, o problema maior é de estruturação das idéias. As construções mal formuladas para as proposições levam a leitura pouco fluente das orações construídas, o que compromete o conteúdo das informações. O leitor de língua materna apenas “desconfia” do que está sendo exposto, pelo seu conhecimento intuitivo, ou, se tiver tido acesso ao texto-base, apesar da existência de muitas palavras capitais e de outras da língua portuguesa – demonstração de que o autor do texto desenvolveu satisfatória competência lexical.

No texto III, há, sem dúvida, tentativa de desenvolver estrutura temática com progressão: situa-se Vila Conceição, fala-se do jogo de xadrez e de sua importância para os jovens, e encerra-se com o pedido de patrocínio. O problema que verifico é a falta de domínio das estruturas da língua escrita, conforme assinalai.

O mesmo ocorre com o texto IV, que apresenta organização na estrutura temática de modo também progressivo: o evento (limpeza de espécies exóticas invasoras da Serra da Graciosa, no Paraná) é situado, o trabalho que vai ser feito (transcrição da fala de especialistas), é justificado, o convite é feito à população para participar do trabalho, indicando-se onde se obter mais informações. Portanto, o núcleo temático e o tópico-comentário estão em plena relação de coerência. O problema é percebido entre algumas conexões de sentido.

C6 - Estratégias Composicionais

Os comentários anteriores já conduzem à constatação de que o gênero textual não é do domínio do candidato. Há evidências de que a descrição é o tipo mais utilizado,

o museu tem 500 peças, ...fica numa antiga casa antiga

etc, comprovando que algo do comando e do texto-base foi cumprido. Mas, o modo composicional “telegráfico”, bem como as inadequações sintático-semânticas, além da ausência de elementos na base textual, impedem que o texto produzido se configure como o gênero que deveria ser produzido.

Na segunda produção, verifico a mesma ocorrência. Há informações que foram captadas do texto base, mas o modo como as estruturas lingüísticas são utilizadas resultam em construções inadequadas. Além disso, falta o “tom” de estilo de propaganda, ainda mais de base semiótica tão complexa, como são os gêneros publicitários criados para internet.

Elementos composicionais faltam à terceira produção para que se configure como carta formal. Observo também problemas de conexões lingüísticas, que inviabilizam o reconhecimento do texto como tal gênero.

Com relação à última produção, a textualidade composicional se aproxima bastante de um folheto. Mesmo assim, alguns ajustes seriam necessários, para configurar-se adequadamente como gênero pedido, como a correção na grafia de palavras decorrentes de interferência de língua materna. Por outro lado, a progressão temática, já comentada, o objetivo proposto com clareza, **conscientizar a população para o trabalho da SPVS**, e o apelo à participação da comunidade constituem um conjunto de fatores que permitem reconhecer o estatuto do texto como folheto, nos termos em que foi solicitado na tarefa. Resta considerar o papel socioinstitucional de quem o elaborou, tendo em vista que os gêneros textuais atribuem e consolidam identidades a quem deles se utiliza para o estabelecimento das relações sociointeracionais.

C6 - Contexto

As observações confluem para a pouca compreensão do contexto de produção dos gêneros solicitados, por várias razões já discutidas: ou a base composicional não corresponde aos gêneros circulantes, por lhes faltarem elementos, e/ou há problemas estruturais lingüísticos ou falta de autor, ou mesmo de enunciador, suficientemente competente em seu papel social para conferir ao gênero seu estatuto, o que resulta na falta de adequação das produções ao “lugar” sociodiscursivo das práticas culturais da comunidade.

C6 – Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

Marcas de Enunciador são as que mais se identificam nas produções. As informações dos textos-base são praticamente transcritas, mesmo assim, muitas vezes, de modo equivocado. A maneira telegráfica, em alguns dos textos, não constitui, no caso, indício de autoria; sugere mais problemas de conhecimento com relação à aquisição da língua escrita.

C6 - *Input/output*

Embora seja observada uma informação na primeira produção que não corresponde à do texto base, não se pode considerar falha na relação *Input/output*, considerando a quantidade do conteúdo informativo que o candidato depreendeu e que foi demonstrado em todas as produções por ele elaboradas, inclusive no que diz respeito à compreensão do texto-comando.

C6 - Concluindo os comentários

Como foi visto, o candidato não demonstra domínio suficiente de competência lingüístico-pragmática para elaborar o gênero solicitado. Não domina a base composicional e indica desconhecimento do contexto. Aliado a isso, ainda, apresenta interferência de língua materna. Palavras como *deijada*, *desapareceram*, constituem indícios de tal interferência. Por outro lado, apresenta bom nível de compreensão do português na medida em que, embora não tenha produzido plenamente o que foi pedido, demonstra entendimento do propósito da tarefa e do conteúdo dos textos-base, pois as suas produções não tratam de outro assunto que não sejam os temas propostos. Esse aspecto é revelador do nível de leitura e de compreensão de textos em língua portuguesa que o candidato apresenta, principalmente por se encontrar em contexto de não-imersão.

3.3.2.2 - C7 – (Anexo 13 – a,b,c d)

Nacionalidade: Colombiana

Local da prova: IBRACO/Bogotá

Estratégias Cognitivas

C7 – Estratégias Proposicionais

Sem dúvida, há nas produções quantidade significativa de léxico do texto-base, muito do que forma proposições condizentes com as informações desse texto. Há também relações lógicas proposicionais que devem ser consideradas tanto do ponto de vista da tarefa quanto do entendimento do que foi apresentado como estímulo, sobretudo na primeira e quarta produções. Naquela, o primeiro período é construído de modo surpreendente, pois começa chamando a atenção do leitor para a importância do que vai ser falado com a seguinte pergunta:

Você sabe que são os tropeiros... Não?

Em seguida, é dada a resposta preparando o leitor para as informações que são apresentadas gradativamente:

Pois então você deve visitar o Museu dos Tropeiros, fica na casa Polonial.

E aí segue:

Os tropeiros foram muito importantes porque eles ajudaram a construir Minas Gerais...

As informações subseqüentes também são obtidas no texto-base e estão relacionadas, em geral, de modo adequado às regras da língua portuguesa. Isso significa um considerável nível de compreensão nas habilidades de escuta, da leitura e da escrita.

Na quarta e última produção, o desempenho na articulação das proposições é similar: o candidato recupera palavras capitais do léxico, bem como informações do texto-base. O conteúdo informativo, embora não esteja contemplado em todos os detalhes da informação, está adequadamente desenvolvido com objetividade, de modo que o candidato demonstra reconhecimento de palavras, interpretando-as e articulando-as a partir de

relações lógicas, tanto no que se refere ao complexo proposicional do texto-base quanto às relações semânticas da língua portuguesa, apesar de pequenos problemas de ordem sintática, que considerarei no próximo item. O trecho que transcrevo expressa o desempenho em relacionar as idéias:

A Organização Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem não quer eliminar ou danhar a vegetação por o contrário eles querem limpar as espécies exóticas invasoras em uma área da Serra da Graciosa no Paraná, pois são a segunda maior causa de biodiversidade no mundo....

O mesmo desempenho não é observado na segunda e na terceira produções. Isso porque há predominância de má construção nos períodos oracionais, considerando que é exatamente nas orações e em suas articulações que residem o conteúdo proposicional. Esse é ponto fundamental na teoria de Van Dijk, para quem “Em princípio, assumiremos que exista uma relação de um para um entre proposições e orações: uma oração expressa uma proposição” (2004, p.27).

No segundo texto, especificamente, além de as informações não estarem bem articuladas,

É dizer você pode trocar computadores, monitores, impressoras...,

o volume informativo é pouco em relação ao que é oferecido no texto-base. Já no terceiro, percebe-se tentativa de maior sucesso na articulação das proposições. No entanto, as informações presentes não condizem com os insumos disponibilizados, como em

Peço-lhes que me ajudem patrocinando esta região pois eles não somente querem jogar ali; eles também querem jogar e ser como seus ídolos viajando pelo mundo como os melhores.

C7 - Estratégias de Coerência Local

De modo geral, as conexões no primeiro e no último texto estão adequadamente estabelecidas, com observância ao princípio de coerência localizada. Não há períodos de grande complexidade de construção nessas

produções, mas os que foram elaborados indicam razoável domínio sintático-semântico.

Entretanto, não posso deixar de apontar pequenos problemas que podem não chegar a constituir incoerência, mas são, sem dúvida, uso inadequado de elementos referenciadores. No seguinte trecho, da primeira produção

Ali também você vai olhar as pessoas que foram muito importantes para eles mesmos, os que foram condutores de tropas, seus costumes, como chegou a culinária...

eles mesmos encontra-se muito distante de seu referente *os tropeiros*, que se encontra no parágrafo anterior. Em *os que foram condutores...*, há idéia de que existiram outros tropeiros que não foram condutores, construção que expressa um pressuposto não legitimado no texto original, segundo o qual todos os tropeiros eram condutores de tropas.

O fechamento do texto contém relação semântica incompatível com o texto-estímulo:

Venha e olhe uma cultura que já “morreu” mas ainda se lembra.

A forma verbal “se lembra”, em lugar de “é lembrada” gera problemas de sentido, tendo em vista a incompatibilidade semântica entre “morreu” (mesmo significado metafórico de “desapareceu”) e “se lembra”.

Há outras impropriedades, mas não são de inverossimilhança em relação às informações-base, nem de incompatibilidade semântica, e, sim, com relação ao contexto de produção. Se considerar o uso no português do Brasil, a construção

Não o duvidei mais

é de extrema formalidade para o gênero solicitado.

No quarto texto, observo somente o uso inadequado de “por” em *por contrário* e o *danhar*, como impropriedades. Mesmo assim, não vejo tais problemas como incoerência local e, sim, como falta de domínio no uso do conector “pelo contrário”, no primeiro caso, e uma tentativa de reproduzir a forma nominal “danos”, do texto-base, no segundo caso.

Problemas de coerência são verificados na segunda e terceira produções, pela não correspondência de informações com o texto-estímulo, sobretudo na carta formal, e pelo uso inadequado de construções lingüísticas no que deveria ser a propaganda enviada pela internet. Recupero a passagem já transcrita anteriormente para mostrar tais impropriedades na construção:

É dizer você pode trocar computadores... como parte de pagamento do novo objeto. Só há uma condição: você tem que trair os objetos ainda em estado novo.

C7 - Macroestratégias

Neste aspecto, percebo, nas produções, apesar dos problemas apontados, boa condução no desenvolvimento dos temas. Na primeira, que considero a mais bem sucedida, a estrutura argumentativa se refere aos tropeiros, isso porque os comentários voltam-se para o núcleo temático “Museu do Tropeiro”. Há progressão temática, pois identificam-se os tropeiros, mostrando gradativamente sua importância para Minas, devido ao papel social que desempenharam no desenvolvimento da região, e observando sua contribuição em diversas áreas, como na culinária e na medicina.

No segundo texto, observo também elementos de uma estrutura temática progressiva: apresenta-se a PLANAC, comenta-se, embora de maneira precária sob o ponto de vista lingüístico-informativo, seus serviços, e convida-se a deles se utilizar.

No terceiro texto, verifico a mesma tentativa de desenvolvimento temático com progressão: fala-se da Vila Conceição, colocando o problema, em seguida, faz-se o pedido. Mas os problemas de estruturação e de informações incompatíveis – já comentadas – comprometem a fluidez da temática em sua progressão.

Na quarta produção, que pretende ser folheto, o candidato volta a demonstrar melhor desenvoltura no trato com o tema: situa a importância da SPVS, fala do trabalho que essa sociedade vai desenvolver na Serra da Graciosa e, por fim, apresenta o *site* em que mais informações são obtidas.

C7 – Estratégias Composicionais

A estratégia de convencimento, o aspecto descritivo e o conteúdo proposicional razoavelmente articulados não garantem à produção o estatuto do gênero exigido na tarefa sobre os tropeiros. Faltam-lhe elementos que constituem a base composicional de um “texto a ser divulgado em um caderno de turismo” de diários brasileiros. Como mostrei, título e subtítulo são elementos que compõem qualquer um dos textos aqui considerados como parâmetros. O estilo de persuasão direta não é condizente com uma dessas publicações. Além disso, problemas de ordem lingüística, já comentados, prejudicam a produção nesse gênero, pois, por mais que existam traços de informalidade na seção de turismo, como estratégias para atrair o leitor, a linguagem se encontra em conformidade com aspectos da escrita.

O escasso conteúdo informativo, os problemas de construção, e a ausência de uma composição multissemiótica constituem os obstáculos principais para que a segunda produção se torne, de fato, texto do gênero publicitário, principalmente em veículo discursivo tão especializado quanto a internet.

Elementos composicionais do tipo título, *Vila Conceição, 27 de Abril de 2005*, vocativo, *Respeitáveis empresários*, e corpo textual poderiam constituir evidências de base para a composição de carta formal. Mas problemas lingüísticos e de construções inadequadas impedem que o texto tenha valor funcional de carta com as formalidades exigidas, na terceira tarefa.

A composição textual da última produção apresenta-se muito próxima ao gênero folheto, do tipo informativo. Há esclarecimentos sobre o propósito da SPVS, e sobre como saber a respeito do trabalho desenvolvido por essa sociedade. O que faltou, no meu entender, foram elementos pictóricos que geralmente compõem esse gênero.

C7 - Contexto

O candidato não deixa de demonstrar conhecimento sobre a elaboração de texto. No entanto, por motivos já expostos, vejo que as produções não se

adequam aos contextos. Por outro lado, o primeiro e o último textos, com pequenos ajustes, podem configurar como outros gêneros informativos, como um dos inúmeros modelos de folheto que circulam no universo das práticas culturais brasileira. Chamo atenção, no entanto, para a competência do papel social que um autor desse gênero, sobretudo aquele institucional, deve assumir.

C7 – Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

Existem alguns elementos que poderiam sugerir a presença de autoria no primeiro texto, como o estilo de se começar por pergunta, a utilização de linguagem mais conativa, com uso de imperativos como *venha*, *conheça*, *olhe*, mas não percebo em tais elementos uma marca discursiva no sentido de o candidato se colocar familiarmente dentro das práticas socioculturais brasileiras. Vejo, predominantemente, em todas as produções, marcas de sujeito Enunciador, pelas paráfrases de informações do texto base.

C7 - Input/output

Há clara prova de que grande quantidade de *input* informacional fornecida foi captada com sucesso: informações do texto-base, aliadas à compreensão do texto comando, revelam nível de compreensão lingüística adequada, em que pese a ocorrência de equívocos verificados localmente nas produções I e II. O que não aconteceu foi a plena elaboração dos gêneros solicitados, mas, reafirmo a minha opinião de que a questão se encontra em outro domínio discursivo, em que está em gogo o papel social de quem elabora o gênero.

C7 - Concluindo os comentários

Apesar de algumas impropriedades formais dos textos, o candidato demonstra considerável nível de conhecimento da língua portuguesa: demonstra desempenho de leitura e compreensão do ponto de vista léxico-sintático. Acrescente-se ausência traços de interferência de língua materna e a fase de interlíngua, ponto a ser ressaltado em se tratando de hispano-falante, principalmente em caso de contexto de não-imersão.

3.3.2.3 - C8 – (Anexo 14 – a, b, c, d)

Nacionalidade: Costarriquenha

Local da prova: Fundação Centro de Estudos B.C.R.

Estratégias Cognitivas

C8 – Estratégias Proposicionais

A produção apresenta um conteúdo proposicional em construções simples, de modo direto nas estruturas oracionais e com nexos lógicos, entre elas, e na relação núcleo temático/comentário. O candidato inicia enunciando o núcleo-temático “Museu do Tropeiro”, e o aborda com predominância do tipo descritivo, primeiramente, situando-o:

O museu do tropeiro fica em Ipoema no Distrito de Minas Gerais. Ele fica numa casa colonial que foi restaurada ...,

em seguida, apresenta os objetos que compõem, como em

Ele tem muitos objetos históricos e antigos...

e em

O museu tem salas com televisão para ver filmes. Também tem salas onde se pode praticar a escultura para aprender dela.

Apesar de pequenos problemas, as proposições estão conectadas de forma que a leitura flui e a compreensão do que está sendo divulgado se efetiva.

A mesma desenvoltura é percebida nas produções II e III. Há um nexo lógico entre as proposições sobre os temas abordados, resultando na inteligibilidade do que está sendo tratado. Extraio dois exemplos dos respectivos textos que ilustram esse desempenho. A passagem

A empresa PLANAC tem a facilidade que você precisa para sua casa. Si você tem um computador obsoleto e você quer trocar pelo outro novo e mais moderno nós lhe compramos seu computador usado

e o trecho

Eu sou membro da Associação dos moradores de Vila Conceição...

provam que o candidato expressa adequadamente as informações em língua portuguesa, embora ocorra interferência localizada de língua materna em *nosotros* e em *si*.

Na última produção, de algum modo, compreende-se o que o candidato quer dizer. Mas, ele não constrói as proposições de modo tão fluente quanto na anterior, tendo em vista as más formações estruturais. Mesmo assim, percebe-se que ele tem um bom nível de entendimento das informações do texto escrito que serviu de base para o conteúdo informativo. Ilustro com passagem do segundo parágrafo:

Os pinheiros que as pessoas importam de outros paíces estão eliminando os árvores e os animais que moravam em issas terras, então vocês devem de derrubar issos pinheiros e utilizar árvores nativas como o cedro.... .

C8 – Estratégia de Coerência Local

Não se percebe quebra de relações de coerência localizada que comprometa o estabelecimento de sentido entre os conteúdos proposicionais nos textos. A utilização de períodos simples possibilita uma articulação que não exige operadores relacionais mais complexos. Como foi dito anteriormente, as orações estão adequadamente conectadas.

Convém registrar, no entanto, uma mudança brusca em determinado momento do primeiro texto, quando o candidato está discorrendo sobre o museu e apresenta, inesperadamente, uma informação deslocada sobre “tropeiros”:

Ele (o museu) tem muitos objetos feitos pelos tropeiros que foram utilizados pelos tropeiros quando andavam em Burro. Os tropeiros foram desaparecendo pela atividade dos camioneiros. O museu tem salas onde se pode praticar...

Isso não compromete decisivamente a progressão temática; talvez seja significativo em termos do gênero que foi solicitado, mas, não necessariamente invalida o fato de que o candidato demonstra ter captado adequadamente a informação sobre os tropeiros.

Nas demais produções, os problemas que possam ser significativos parecem ocorrer no que diz respeito à estruturação das orações, e não à falta de coerência entre as proposições, tendo em vista que não há falta de fidedignidade entre o que é dito nos textos produzidos e aquilo informado nos textos-base.

C8 - Macroestratégias

Do ponto de vista de macroestratégias, pelas razões apresentadas, observa-se que o candidato apresenta domínio de macroestratégias textuais, e desenvolve, na maioria dos textos, as temáticas solicitadas nas tarefas de modo que os comentários se relacionam com uma idéia nuclear. No primeiro texto, fala-se do “Museu do Tropeiro”, dentro da perspectiva tópico/comentário, prevista na orientação dada no comando da questão. A estrutura temática é composta com progressão, situando o lugar, descrevendo-o fisicamente e apresentado os artefatos que o compõem.

No segundo texto, o núcleo-temático PLANAC é abordado, mostrando-se os serviços dessa empresa e como ter acesso a eles.

A temática do terceiro texto também é desenvolvida de modo progressivo: o autor da carta se apresenta como morador e situa o problema, solicitando em seguida a ajuda, conforme orienta o texto comando.

Já com relação à quarta produção, o candidato se vale apenas de macroestratégias situando o tema de modo geral, não comentando o trabalho da SPVS, especificamente. Comenta o problema da invasão das plantas exóticas em nosso solo, mas com visão panorâmica sobre o problema. As macroestratégias, portanto, não abordam o tema conforme solicitado na tarefa, embora o candidato demonstre que entendeu informações do texto-base.

C8 – Estratégias Composicionais

Do ponto de vista das estratégias composicionais, trata-se de texto do tipo predominantemente descritivo e elaborado para apresentar o “Museu do Tropeiro e sua importância histórica”. Portanto, sem dúvida, tem o propósito de

divulgar algo. Porém, faltam-lhe outros elementos estratégicos composicionais que lhe garantam as características do gênero exigido. A linguagem, com repetições de elementos referenciadores, não é adequada, embora não se possa negar que é direta e objetiva no propósito informacional. A paragrafação é um outro aspecto que impede a configuração do texto como adequado a “texto para caderno de turismo”, pois verifica-se apenas um único parágrafo para apresentar todo o conteúdo proposicional. Também faltam elementos na base composicional, como título, subtítulo ou algo que apresente de forma sintética o que vai ser divulgado no corpo textual, a exemplo dos parâmetros aqui considerados.

Houve, no segundo e terceiros textos, tentativas em elaborá-los como propaganda e carta formal, respectivamente. No entanto, problemas de ordem composicional, como linguagem imprópria, títulos, fechamentos neste, e falta de elementos semióticos, naquele, não os legitimam como tais gêneros.

No quarto texto, há uma grande quantidade de informação que podem constituir um folheto. Seriam necessários, no entanto, ajustes do ponto de vista lingüístico, caso figure como informações gerais sobre as espécies exóticas invasoras, e no tratamento dado à temática exigida na tarefa, caso se considere o núcleo proposto na questão-comando.

C8 - Contexto

O conjunto de estratégias analisado revela tentativas para demonstrar a compreensão dos gêneros solicitados. Mas, as produções necessitam de ajustes, sobretudo na base composicional, para lhes garantir os estatutos dos gêneros pedidos. Do modo como estão elaborados, não se enquadram adequadamente no contexto das práticas culturais brasileiras.

C8 – Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

As marcas subjetivas predominantes são de enunciador em todos os textos. Nas relações sintático-semânticas em que se expressam as proposições não há marcas discursivas que revelem um colocar-se subjetivo de autoria, conforme aqui conceituado.

C8 - Input/output

As informações do texto produzido pelo candidato correspondem, respectivamente, às dos textos-base. Essa é uma demonstração clara de que o candidato compreendeu o conteúdo informativo, mas, não só desse, também a maioria dos comandos, tendo em vista que elaborou uma produção com informações daqueles textos na tentativa de atender às expectativas do que foi solicitado. Significa dizer, em outras palavras, que ele apresenta proficiência na habilidade de leitura e de compreensão da língua portuguesa, reveladas pela quantidade de *output* apresentada.

C8 - Concluindo os comentários

A maior parte dos elementos aqui comentados indica um candidato com domínio de leitura, conseqüentemente de compreensão de léxico e de gramática que o levou à produção de textos em língua portuguesa, ainda que elementares para os padrões de escrita dos gêneros exigidos. É mais um caso para se refletir sobre o desempenho desse candidato por trata-se de falante de espanhol, em contexto de não-imersão.

3.3.2.4 - C9 – (Anexo 14 – a, b, c, d)

Nacionalidade: Argentina

Local da prova: Fundação Centro de Estudos Brasileiros – Buenos Aires

Estratégias Cognitivas

C9 – Estratégias Proposicionais

O candidato demonstra que utilizou estratégias proposicionais de modo adequado, através de estruturas simples, com uma linguagem direta, por todo o tecido textual. A oração inicial recupera informações de texto base, mas de modo muito particular com função apelativa como está apresentada:

Faça uma viagem ao passado. Conheça a história dos Tropeiros no século XIX num casarão colonial em Minas Gerais.

Essa informação prepara o leitor para o que vai ser dito descritivamente sobre o museu:

Há mais de 500 peças compradas pela prefeitura entre elas moedas antigas, facas, chifres de boi... .

E continua a descrição de objetos que compõem o museu, seguida por um fechamento que fala da importância do museu para a construção da identidade do lugar. A produção, embora pouco extensa, tem seu conteúdo proposicional bem articulado com informações suficientes do texto-base.

O uso estratégico das proposições é percebido em todos os demais textos. O nexos lógico é mantido nas relações entre as idéias apresentadas. No texto II, as informações são articuladas com objetividade, o que possibilita a compreensão do conteúdo por parte de quem lê:

Sempre que seu computador estiver em boas condições de uso, PLANAC o comprará. ...

A paráfrase da informação do texto-base é construída com sintaxe apropriada incluindo uso formal de elemento pronominal, *o*, em *o comprará*, demonstrando habilidade com a construção da língua escrita.

O mesmo é verificado na produção da carta. A proposição inicial se enquadra nos padrões de escrita apropriada ao co-texto:

A presente visa apresentar a situação dos jovens da nossa Vila Conceição. Sem possibilidades de lazer, a meninada da periferia passa o dia jogando xadrez em tabuleiros improvisados.

A desenvoltura com que são articuladas as idéias, com palavras capitais e informações do texto-estímulo, é perceptível no decorrer de todo o corpo textual.

O quarto, e último texto, ratifica todo o desempenho apresentado pelo candidato nas produções anteriores. As proposições articuladas revelam a desenvoltura de competência em língua portuguesa que o candidato demonstra ter. A passagem seguinte comprova essa afirmação:

Segundo as estatísticas da União Internacional para a conservação da Natureza, os organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo, depois do desmatamento... .

C9 – Estratégia de Coerência Local

Não são detectados problemas de coerência localizada, nem com relação às articulações entre os períodos, nem do ponto de vista da fidedignidade ao que é dito nos textos que fornecem informações para as novas composições. As relações sintático-semânticas que estabelecem as proposições indicam que os conectores são adequadamente usados. Além disso, as informações correspondem ao conteúdo dos textos que servem de estímulo para as produções elaboradas pelo candidato.

C9 - Macroestratégias

Todos os comentários, no texto sobre o museu, convergem para uma idéia nuclear: a importância de um lugar em que estão reunidos elementos integrantes da história dos tropeiros. O parágrafo inicial, transcrito, trata dessa idéia de modo resumitivo. Há uma progressão da estrutura temática de modo que, no primeiro parágrafo, o lugar é apresentado; no segundo, os objetos que o compõem são descritos; no terceiro, o encerramento, mostrando a importância de tal lugar. Resumindo, o tema foi desenvolvido, adequadamente, embora de forma breve.

No segundo texto, as macroestratégias são utilizadas de modo que os serviços da PLANAC são apresentados e o modo como acessá-los. A objetividade é também visível nessa produção. Isso parece indicar conhecimento sobre a funcionalidade do texto.

A macroorganização do texto “carta” revela a utilização de estratégias adequadas à produção: apresenta-se o objetivo da carta, situa-se o problema, pede-se patrocínio. Conclusão: a progressão temática ocorre com comentários hierarquicamente relacionados de forma que o candidato demonstra competência textual e lingüística em sua produção, porque tem compreensão de como se valer das macroestratégias.

O mesmo conhecimento estratégico é verificado na produção do que se pretende como folheto: estrategicamente, fala-se dos pinheiros, vegetação exótica, comentando-se sobre os danos causados por essa vegetação a nossa flora e fauna; comenta-se, ainda, o trabalho das instituições ambientalistas sobre o problema e como ter acesso a mais informações. Como resultado, o texto apresenta estrutura temática com progressão adequada ao gênero.

C9 – Estratégias Composicionais

Em todas as produções existem muitos indícios que as configuram como os gêneros solicitados. Na primeira, o corpo textual se desenvolve como uma produção informativa, com aspectos de publicidade. O recurso da descrição, com o uso da linguagem apelativa, traduzida nos imperativos “Faça” e “Conheça”, sugere um convite para que os potenciais interessados conheçam o lugar. Pelo aspecto descritivo-informativo, parece que o texto atende à exigência do que é solicitado: salientar a importância do “Museu do Tropeiro”. No entanto, em relação aos parâmetros dos gêneros, faltam-lhe componentes da base textual, como título e subtítulo.

Na segunda produção, há elementos peculiares ao gênero propaganda: uso de linguagem apelativa, informações com objetividade, e chamamentos bastante comuns a essa produção, como:

PLANAC sempre ao serviço do cliente.

Expressões como essas levam a uma aproximação das bases composicionais peculiares a texto de domínio publicitário. No entanto, faltam-lhe outros aspectos semióticos para conferir-lhe, de fato, estatuto do gênero solicitado.

Os dois últimos textos se aproximam em muito das bases composicionais dos gêneros “carta formal” e “folheto”. Precisam de ajustes, é certo, como local e data, naquele, e talvez aspectos pictóricos, neste. Mas os corpos textuais, em ambos, são similares às práticas languageiras similares da cultura brasileira.

C9 - Contexto

Por motivos já comentados, as produções, enquanto composição textual, e, numa análise apriorística, ajustam-se aos contextos de sua produção. No entanto, não posso deixar de observar que existem outras condições para que elas funcionem plenamente como gêneros nos termos em que se entendem esses *modus essendi*. Há questões de cunho sociopragmático-culturais que ainda merecem reflexão. Falarei sobre algumas delas na próxima seção de análise.

C9 - Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

O estilo, com frases curtas e objetivas, o modo particular de parafrasear as informações, aponta para marcas de autoria, principalmente na primeira e terceira produções. Os elementos comentados a seguir constituem indícios de sujeito que se coloca no discurso das práticas sociais brasileiras. No último parágrafo do primeiro texto, vejo que a passagem

É importante manter a identidade dum lugar. Aqui tratamos de valorizar a cultura destes homens condutores de tropas, resgatando os seus costumes

apresenta escolhas lexicais como “Aqui” e “Tratamos”, que suscitam um colocar-se discursivamente como um sujeito partícipe do lugar textual. Essa inclusão resulta em inclusão cultural, na medida em que expressa “laços de familiaridade” com o lugar discursivo.

No terceiro texto, a utilização de elementos de concordância ideológica na passagem

Os membros da associação dos moradores da Vila Conceição preferimos que os jovens deixem de ficar na rua...

e a apropriação expressa no pronome *nosso* em

Esperamos que nossos jovens sejam um orgulho...

sinaliza interposição discursiva, autoria textual, um responsabilizar-se pela causa em defesa.

C9 - Input/output

O candidato demonstra uma quantidade de informações que vai além das informações fornecidas pelos textos-estímulo. Claro está que as informações da produção correspondem às do texto base, do mesmo modo que a realização da tarefa revela que o comando foi compreendido. Mas, o candidato extrapola esse limite na medida em que apresenta um ótimo conhecimento lexical, gramatical e de construção textual, numa demonstração de que teve acesso, em outras situações, a outros conhecimentos.

C9 - Concluindo os comentários

As bases que compõem as produções, não obstante a necessidade de ajuste em algumas dessas, apresentam muitos componentes dos gêneros solicitados. Mas o que percebo como aspecto de maior relevância no desempenho desse candidato é o domínio de muitas competências em estruturas da língua portuguesa. Organiza as idéias com clareza, expressando as proposições de maneira bem articulada elaborando adequado tecido textual sem apresentar interferências de língua materna. Acentuo também o fato de não estar em ambiente de imersão.

3.3.2.5 - C 10 – (Anexo 16 – a, b c, d)

Nacionalidade: Inglesa

Local da prova: Embaixada do Brasil em Windhoek (Londres)

Estratégias cognitivas

C10 – Estratégias Proposicionais

Observo tentativa em correlacionar as proposições, com lógica, em todos os textos. No primeiro, o candidato discorre sobre o museu do tropeiro, sobre os objetos que o compõem, e sobre a importância dos tropeiros e do próprio museu para a cultura. Portanto, o candidato demonstra ter compreendido muitas informações do texto-base e o propósito do comando. Mas, são percebidos alguns problemas de domínio no uso de alguns elementos estruturais, como é o caso dos determinantes:

Dentro do o museu você pode aprender sobre o vida dos tropeiros. Um vida que, foi muito difficil. Na museu pode ver os coisas que os tropeiros já usam mais.... .

Registro ainda o uso do infinitivo em local de formas flexionadas, como em:

É importante que os jovens brasileiros lembrar o cultura do os pessoas quem viver antes do eles.

No entanto, isso não significa necessariamente que o conteúdo das estratégias para conectar o conteúdo proposicional não possa ser entendido, pois, de modo geral, o leitor, sobretudo aquele que tem o português como língua materna, compreende a temática que está sendo tratada. Contudo, o candidato demonstra domínio ainda incipiente das estruturas de língua portuguesa.

Essa dificuldade, em lidar com as construções lingüísticas, torna-se mais evidente nos textos subseqüentes. Embora ocorra a compreensão do candidato em relação às informações de todos os textos-base, perceptível na tentativa de articular adequadamente as idéias, muitas passagens dos textos apresentam interferências, advindas possivelmente da fase de interlíngua, aquele sistema intermediário cujas regras não correspondem nem ao de língua materna nem da língua que se está aprendendo, mas que é usado estrategicamente para que a comunicação se estabeleça (Selinker, 1972).

Transcrevo passagens dos textos em que verifico a presença de elementos desse sistema. Na produção II, registro:

Se quere acesso do internet nós pode organiza para se. Também se quere otros diferentes partes do computador poder comprar numa preço muito boa.

As formas verbais inadequadas, aliadas a determinantes usados também inadequadamente, não pertencem ao sistema da língua portuguesa, o que sugere que esse sistema ainda não está consolidado intramentalmente (Bonini, 2002), mas também não parece pertencer ao inglês, provável língua materna do candidato. Sendo assim, é plausível pensar que se trata de situação intermediária entre os dois sistemas, um momento inicial de interlíngua.

Essa tese é reforçada no trecho que extraio da terceira produção, a carta dirigida a empresas do bairro de Vila Conceição:

Só queremos a jogar e aprender os técnicas do futebol. Temos paixão com o comunidade mas agora nós pensamos que é importante esta involucir.

No texto elaborado para configurar-se como panfleto, percebe-se um maior sucesso na tentativa de articular as construções, embora ainda sejam encontradas estruturas uma tanto “estanhas” ao português, bem como a troca no gênero gramatical dos determinantes.

Todas essas considerações podem justificar o esforço do candidato em estabelecer, com lógica, as proposições que não deixam dúvidas a respeito do seu entendimento do comando e do tema dos textos-estímulo. Entretanto, é inegável que muitas habilidades no domínio da língua escrita não estão plenamente desenvolvidas.

C10 – Estratégia de Coerência Local

O uso de estruturas diretas em períodos simples resulta em conexões sintático-semânticas com razoável nível de entendimento, como observei. Por outro lado, os problemas de construção sintática resultam em incoerência. Um

exemplo para o qual chamo particular atenção é o uso inadequado do pronome “quem”, em passagem do primeiro texto:

A empregada quem trabalha no museu é uma descendência do um tropeiro famoso e ela sabia muito sobre o cultura e historia dos tropeiros

Além do problema de sintaxe em relação ao uso inadequado do relativo *quem*, a informação veiculada não corresponder ao *input* do texto-base: não há referência no vídeo de que a empregada é parente dos tropeiros.

C10 - Macroestratégias

Apesar de problemas no aspecto lingüístico formal, o candidato aborda, em todas as produções, os núcleos temáticos propostos, com comentários voltados para a idéia nuclear. Há progressão na ordem como são expostos os argumentos, de modo que é perceptível produção com nível significativo de compreensão do processo de construção temática textual.

C10 – Estratégias Composicionais

O candidato demonstra, através de macroestratégias, noção dos gêneros solicitados, com razoável compreensão do tema, utilizando o tipo descritivo com propósito informativo em todos os textos. Contudo, como ocorreu com outras produções aqui analisadas, além da presença de aspectos de interlíngua, faltam à base composicional dos textos elementos que caracterizam o estatuto dos gêneros, pelo menos em termos do que aqui considere como parâmetros e que representam as práticas de linguagem na cultura brasileira.

C10 - Contexto

Novamente ressalto que as interferências de interlíngua resultam em construções lingüísticas inadequadas, com formas verbais e determinantes utilizados incorretamente, além das questões de base composicional que comprometem a estrutura textual do ponto de vista sintático e, por isso mesmo, impossibilitam a adequação dos textos a contextos de práticas socioculturais brasileiras.

C10 – Marcas de sujeito - Autor/Enunciador

As marcas perceptíveis em todo o tecido textual são de sujeito enunciador, pois não se fazem presentes indícios de um sujeito integrado ou familiarizado com as práticas socioculturais brasileiras.

C10 - *Input/output*

Com exceção da informação comentada não correspondente ao texto-base, o candidato demonstra ter captado muitos insumos fornecidos, já que sua produção é composta por elementos lexicais (palavras capitais) dos textos. Demonstra também entendimento do texto-comando, pois há, em sua produção, indícios de uma tentativa de construção do gênero solicitado, inviabilizado por problemas de língua e de composição.

C10 - Concluindo os comentários

O candidato apresenta problemas que são típicos de fases iniciais de interlíngua, o que geralmente resulta de um aprendizado ainda em processo. Por outro lado, demonstra nível significativo de entendimento do que é dito e escrito, domínio lexical e noção do gênero, que é significativo por se tratar de um candidato de língua inglesa e se encontrar fora do ambiente de imersão.

-Competências e habilidades

Como ocorreu com a análise das produções textuais dos candidatos que prestaram provas no Brasil, apresento, a seguir, quadro sinótico das competências e habilidades reveladas por aqueles que realizaram provas no exterior. Ressalto que a investigação sobre as estratégias cognitivas dos textos encontra indícios significativos de competências e habilidades que os candidatos possam ter desenvolvido no que se refere a domínios cognitivos em língua portuguesa.

QUADRO SINTÉTICO
PERFIL DAS HABILIDADES E DAS COMPETÊNCIAS
2) AMBIENTE DE NÃO-IMERSÃO/EXTERIOR

| Candidato | Competências | | | | | | | Habilidades | | | Comentários²⁹ |
|--------------------------------------|---|---------------|---------|-------------|--------|---|------------|--------------------|-----|-------|---|
| | Conhecimento Lingüístico-textual | | | | | Conhecimento sócio-discursivo-pragmático | | | | | |
| | Instituição do exame | Morfossintaxe | Lexical | Ortográfico | Coesão | Coerência | Composição | Contexto | Ler | Ouvir | Escrever |
| C6 Peruana CEB-Lima | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | Lingüístico-textual parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C7 Colombiana IBRACO Bogotá | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C8 Costarriquena FCEB | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C9 Argentina FCEB Buenos Aires | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | Lingüístico-textual: satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |
| C10 Inglesa Windhoek Londres | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | Lingüístico-textual: parcialmente satisfatório Sociodiscursivo-pragmático: parcialmente satisfatório |

²⁹ Observações: Apesar de não terem recebido certificação, muitos candidatos revelaram domínio de competências e desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa.

3.4 – Gênero textual na perspectiva extralingüística: implicações cognitivo-culturais em universos estrangeiros

A investigação que fiz até aqui está voltada predominantemente para os microaspectos, para uma análise intratextual. Acredito que, de algum modo, os comentários são **estrategicamente** significativos para o que vou desenvolver na segunda parte desta investigação, que será dedicada às observações de macro-dimensão do texto, para um nível extratextual. Em outras palavras, parto da análise do nível composicional do texto, em que a língua se estrutura, para a do gênero, em que se encontra a língua em uso.

O conjunto de estratégias analisado, na grande maioria, revelou um desempenho lingüístico dos candidatos em vários aspectos que não deve ser negligenciado. Mas tais conhecimentos não foram garantia para a produção dos gêneros exigidos nas tarefas. Principalmente, dois componentes metodológicos evidenciam esse fato: as estratégias composicionais e o contexto.

O primeiro, porque, mesmo considerando sua variabilidade espaço-temporal, um gênero é composto por características que formam sua base composicional que o estatui como tal, até porque, se assim não o fosse, os processos de comunicação e de interação da comunidade estariam prejudicados, ou mesmo, inviabilizados. Por isso, o “pacto” que se estabelece sobre o que faz sentido nesses processos passa necessariamente pela instância de gênero, e este se apóia também, necessariamente, em base composicional, ainda que esta não seja a única condição para que um texto se configure como gênero, tendo em vista que, por si só, não acontece; ela depende do contexto para efetivamente colocar a língua em ação. Essa é uma das idéias defendidas por estudiosos sociointeracionistas, como os que fundamentam esta pesquisa, entre outros Bazerman (2005), para quem compreender gêneros significa visualizar toda a gama de práticas implícitas, objetivando-se informar sobre os locais em que eles são usados e com que propósito.

Tendo a crer que essa relativa estabilidade ocorre principalmente com aqueles que constituem as práticas de ambientes institucionais de maior formalidade, principalmente os de língua escrita, cujas mudanças são processadas mais lentamente do que as de língua oral, acompanhando o que ocorre com a língua em sua dinâmica social.

Mas, a base composicional não ocorre por si só. Ela depende de um outro elemento para deixar de ser uma estrutura estática e se transformar em língua em uso, em gênero. Esse elemento é o contexto, segundo aspecto metodológico importante. Ele é a condição para que isso ocorra.

Em momento anterior, mostrei que o entendimento de contexto neste trabalho refere-se a três instâncias que considero importantes para a compreensão do gênero, por estarem intrinsecamente relacionadas. Passo a comentar os contextos em relação à produção analisada, observando os aspectos cognitivo-culturais que os gêneros exigem como elementos integrantes das práticas socioculturais. Para isso, recupero fundamentos de teóricos já enunciados.

Para os objetivos traçados, estabeleci a compreensão de contexto do seguinte modo: **Contexto 1**: referente à concepção de letramento situado em língua estrangeira; **Contexto 2**: referente às condições de produção do gênero; **Contexto 3**: referente às práticas sociais de imersão e de não imersão da realização do exame. O **contexto 1** vem sendo comentado desde o início deste capítulo em relação à proposta do exame, faltando ser tratado sob a perspectiva dos textos produzidos pelos candidatos. Embora conste como primeiro, gostaria de adiar um pouco mais as minhas apreciações sobre esse aspecto, pois vejo que a análise dos **contextos 2 e 3** me trará elucidaciones para refletir mais substancialmente sobre o ambiente de letramento de língua estrangeira.

As condições de produção que constroem o **contexto 2** são aquelas que dizem respeito às circunstâncias, o lugar, o momento, o cenário, os interlocutores, que são determinantes para o formato do texto e sua funcionalidade, portanto, para a institucionalização do gênero. Van Dijk e seguidores, assim como

Marcuschi, têm assinalado a importância do pressuposto cognitivo para o entendimento do contexto. Para ele, embora derive de uma situação real físico-biológica, o contexto, em termos de cognição, constitui noção abstrata, o que significa dizer que, a partir de uma experiência com a situação, o evento etc, adquire-se mentalmente seu conhecimento, e isso poderá levar a posteriores práticas bem sucedidas. Especificando para o gênero e seu contexto, percebe-se que o primeiro não se realiza sem a presença das condições de produção que constituem o segundo.

Na presente análise, a relação intrínseca entre ambos ficou clarividente para a realização da tarefa. Muitos candidatos demonstraram significativo conhecimento sobre construção lingüística de texto, com estruturas bem formadas, com adequação lexical, entendimento do texto lido, mas às suas produções faltaram condições que as impediram de funcionar como o gênero exigido, o que sugere falta de formação do contexto em sua plenitude. Em outras palavras, à organização seqüencial do texto, aspecto demonstrado extramentalmente (Bonini, 2002), faltaram condições para a sua adequação sociocultural, o que reflete a ausência da noção intramental do gênero. Ao que tudo indica, os candidatos desconhecem condições de produção de tais gêneros por algumas razões que tentarei explicar. Começo comentando o início da aquisição cognitiva desses textos com base nos suportes teóricos mostrados nos capítulos iniciais.

Sociointeracionistas, baseados em Vigotski, como Bronckart, Marcuschi e Bonini, defendem incisivamente a aquisição do conhecimento por meio das relações sociais de interação.

Bronckart (1999) apóia-se literalmente no princípio vigotskiano da cognição como algo entre-individual/intra-individual/entre-individual, enfatizando que a natureza biológica humana está em relação intrínseca com o social, vendo o ser humano como agente produtor capaz de executar uma ação de linguagem que interfira no meio social no qual se encontra inserido. Nesse meio, as formas de comunicação, especialmente a linguagem, exercem papel essencial nas atividades sociais. Assim sendo, tudo que se constrói em termos de

conhecimento assim se faz pelos processos interativos das relações humanas. É nessa perspectiva que o autor trata dos gêneros, que, segundo afirma, são as tais ações semiotizadas, produtos das relações com o meio, transformando as representações dos organismos humanos até então idiossincráticas. Os gêneros surgem a partir das interações e moldam o conhecimento do indivíduo, a ponto de esse agir coletivamente (Bronckart, 1999).

Bonini (2002), por seu turno, defende o sociointeracionismo para explicar o componente cognitivo na medida em que defende princípios enacionistas como os fundamentos mais plausíveis para elucidar o processo do conhecimento. Apoiado em teses de Varela, observa a circularidade do conhecimento, de modo que sujeito e ambiente não podem ser separados, “sob pena de se construir uma explicação que não leve em conta a experiência individual e o papel da linguagem”. (Bonini, 2002, p.29). Assim, entendo que, para o autor, os gêneros surgem e acontecem nesse processo. Daí o que ele define como algo extramental expressa o que está ou é cognitivamente construído na mente, portanto, algo intramental.

Marcuschi, enfatizando mais o aspecto sociodiscursivo, afirma que a cognição é algo construído sociodiscursivamente. Como parte da premissa de que o mundo não é organizado *a priori*, e de que a linguagem, responsável pelo conhecimento, não possui fixidez, embora goze de relativa estabilidade, esse lingüista defende que aquilo que conhecemos, o fazemos de tal modo pelo fato de que as interações intersubjetivas “constroem as coisas do mundo” sob certas crenças, a partir de certos valores. Dessa forma, sua tese leva-nos a perceber que o que compreendemos como algo conhecido é resultado de um discurso coletivo, moldando até a maneira como nós experienciamos as relações, os fatos, os eventos, enfim as “coisas do mundo”. A linguagem, de acordo com essa tese, não é transparente para rotular com precisão e de maneira igual os elementos que formam o mundo, afirmação a que fiz referência anteriormente. Ela se constitui no seio das culturas e denomina os seus objetos de acordo com as regras particulares de cada uma, o que faz repensar as questões de referências e de denominação, inclusive considerando as variabilidades na mesma comunidade cultural. O autor, ao defender tais

posições, deixa claro que a cognição é algo determinado culturalmente, em que a linguagem fundamenta discursivamente a aquisição do conhecimento. Os gêneros textuais se constroem e se estabelecem em perspectiva cognitivo-cultural.

Na mesma esteira cultural, transitam as idéias de Bazerman, cujos estudos (particularmente a coletânea sobre gêneros, de 2005), embora não estejam voltados para a cognição *per se*, apresentam argumentos que conduzem à percepção da construção do conhecimento pelas relações socioculturais. Os atos de fala são um dos princípios a que Bazerman recorre para fundamentar suas conjecturas sobre o surgimento dos textos e as “condições de felicidade” para que eles se realizem significativamente “através de formas padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, os gêneros” (Bazerman, 2005, p.22). Esse é ponto que considero significativo para entender que o autor revela uma forte base sociointeracional na construção dos gêneros, o que é complementado pelo aspecto cultural.

A atitude mais incisiva em relação à participação do componente cultural na aquisição do conhecimento, conforme já tratei em capítulo anterior, é de Bárbara Rogoff (2005), para quem, até como espécie biológica, nós somos culturalmente definidos em todas as etapas do desenvolvimento humano, desde a infância até a idade senil. A autora observa como as práticas culturais se relacionam e determinam os modos de pensar e agir das pessoas nas comunidades, o que as diferencia culturalmente. Partindo também do princípio de Vigotski para fundamentar a tese da aquisição do conhecimento, Rogoff revela, em seus argumentos, que as questões culturais que determinam os processos cognitivos surgem das relações sociointerativas e, por isso, o desenvolvimento humano deve ser estudado considerando a história e a cultura de cada povo. Pensando assim, postula que como os processos são particulares das culturas, nem sempre o que é praticado em uma comunidade encontra em outra prática similar. Recupero novamente passagem da autora em que essa idéia se faz presente (Rogoff, 2005, p.22):

O que se faz de uma forma em uma comunidade pode ser feito de outro modo diferente em outra, com o mesmo efeito, e uma prática semelhante em ambas poderá servir a finalidades distintas. É essencial compreender de que forma as práticas culturais se ajustam.

Assim, para todos esses estudiosos, o conhecimento não é uma representação pré-dada do mundo por uma mente pré-dada (Varela *et al. Apud* Bonini 2002), mas uma construção que parte de regras estabelecidas social, histórica, discursiva e culturalmente, por meio dos processos interativos.

Essa maneira de conceber a cognição abre caminho seguro para ver mais amplamente o que os dados revelaram sobre o fato de os candidatos, em grande maioria, não terem conseguido produzir os gêneros solicitados. O processo sociointeracionista pressupõe a inserção dos interactantes em condições de mundo por eles compartilhadas. Se os gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1999, p.70), surgem dos processos interativos, tipificando e determinando o fluxo comunicativo (Bazerman, 2005), como ações semiotizadas das relações do homem com o meio (Bronckart, 1999) e ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo (Marcuschi, 2002), então é possível concluir que eles estão profundamente ligados ao *modus essendi* das culturas. Assim sendo, o ato de produzir gêneros em determinada língua por um estrangeiro não parece ser tarefa fácil, porque não consiste apenas em conhecer o formato de determinado texto (que também apresenta alguma variabilidade), mas é sobretudo revelador de práticas socioculturais de onde tais gêneros são particulares. Isso exige além do conhecimento sobre o “lugar” discursivo, familiaridade com as práticas em que os gêneros ocorrem, como venho enfatizando.

Na presente análise, vejo, como possibilidade para o insucesso das tarefas realizadas pela maioria dos estrangeiros, a falta de inserção no ambiente sociocultural dos quais os gêneros solicitados são parte, não só no que se refere aos que prestaram exame no exterior, mas também aos que realizaram

a prova aqui no Brasil. Pode ser essa uma das razões que explicam o não conhecimento do contexto de cada gênero. Além disso, as realizações para o mesmo gênero na cultura de origem dos candidatos podem se dar de outra maneira, ou até mesmo nem existir na comunidade cultural.

Outra explicação, não excludente em relação a anterior, ao contrário, possível de corroborar, é o fato de serem exigidos, na avaliação, gêneros de áreas muito especializadas. A elaboração de texto para ser publicado no caderno de turismo de jornal brasileiro, por exemplo, supõe, no mínimo, um leitor assíduo dessa página de um jornal para entender o modo, a linguagem, e até questões de ordem ideológicas que orientam a produção desse texto. Não são leitores comuns que estão preparados para tal tarefa, nem mesmo em se tratando de brasileiros, inseridos em práticas sociais e culturais no Brasil. Geralmente, a elaboração desses semanários fica a critério de jornalistas com experiência nesse tipo de “divulgação”, e com entendimento sobre a linha editorial do jornal. Isso sem contar o fato de se tratar de textos multissemióticos cujas diagramação e configuração são feitas por equipes especializadas.

A elaboração de texto publicitário para a internet parece constituir algo mais complexo ainda. O produtor do texto, além de saber que tipo de informação é relevante para tal contexto, tem de conhecer a configuração da linguagem desse gênero, o que também exige especialização, agravando-se o fato de se tratar de um texto multissemiótico ou multimodal, a que fiz referências em páginas anteriores.

A análise sobre esses dois gêneros, especialmente, sugere a necessidade de comentar um conceito que, embora não tenha sido tratado na parte teórica, deve ser abordado, ainda que rapidamente: o conceito de **comunidade discursiva**³⁰, proposto por Swales (1990, 1992). Nas últimas discussões sobre o tema, o autor compreende a noção de comunidade discursiva como grupo de

³⁰ O termo “comunidade” nos estudos lingüísticos não é atual. Foi utilizado em trabalhos clássicos da Sociolingüística, como os de Hymes, particularmente na expressão “comunidade de fala”. Sobre o assunto, Scherre revisita a literatura e comenta o caso de comunidade de fala na América do Sul. Cf. SCHERRE, M. P. “Speech community” In: *Encyclopedia of language & linguistics*, Cambridge: Elsevier, 2006, pp. 717-722.

indivíduos interactores que responde a vários critérios: Ter: 1) um conjunto de objetivos detectáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) um conjunto de propósitos que move os mecanismos participatórios; 4) uma utilização seletiva e evoluinte desses mecanismos; 5) um léxico específico em desenvolvimento; 6) uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela.

Nesse conjunto de critérios, os gêneros são vistos considerando-se tanto a forma como o conteúdo informacional de um texto, assim como os propósitos comunicativos e o percurso social. Por isso, são cinco as características que os gêneros apresentam nessas comunidades: 1) devem representar eventos comunicativos; 2) devem servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) devem apresentar variação de proticidade entre seus exemplares; 4) devem possuir conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; e 5) devem apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva (Swales, 1992).

É perceptível que a noção de comunidade discursiva supõe aspectos particulares de um grupo que compartilha especificidades na forma de comunicação de seus membros, garantindo-lhes identidade muito específica, Esses sujeitos podem até ser de culturas distintas, mas adotam os mesmo comportamentos de linguagem, de objetivos, enfim, de crenças.

Se vejo, por um lado, que o conceito de comunidade discursiva não se aplica, em sua plenitude, a todas as áreas de especialistas de que os gêneros em discussão fazem parte, por outro, arriscaria afirmar que algumas características podem ser encontradas, de algum modo, em todos eles. Chamo atenção para dois deles que me parecem muito complexos: o gênero da classe jornalística e dos técnicos que produzem textos de propaganda para *web*, pelo menos do ponto de vista da organização composicional. A comunicação e os acordos entre os membros de tais grupos se fazem em conformidade com propósitos bem definidos, a partir de regras que se estabelecem para a construção dos

gêneros, seja do ponto de vista composição e de conteúdo, seja do ponto de vista do propósito comunicativo e da função social. Há convenções internas a esses grupos que não são compartilhadas por outros membros da mesma comunidade falante ou pelos estrangeiros, como no caso do jornal. Por outro lado, é certo que a comunicação pode ser compartilhada por pessoas de outra cultura, mas isso não se dá com qualquer pessoa; ocorre apenas com aquelas que pertencem à mesma comunidade discursiva, como é o caso dos que trabalham para a rede mundial de computadores. De um modo ou de outro, elaborar um desses dois gêneros significa, pelo menos, ter informação sobre o que são e o que representam tais gêneros.

Isso faz lembrar o conceito de sistema de gêneros, de Bazerman (2005). De acordo com o que apresentei anteriormente, o autor define os sistemas de gêneros como os diversos conjuntos desses textos produzidos coletivamente, de modo que as pessoas participam da rede de práticas em dada esfera social, como o trabalho, por exemplo. Sendo assim, compartilham léxicos específicos, possuem organizações particulares nos seus modos de se comunicar, constituindo-se e caracterizando-se de uma dada maneira. Penso que os jornalistas e técnicos em propagandas para rede mundial de comunicação adotam seus sistemas de gêneros, tanto em termos das interações intragrupo, como no tocante às suas produções textuais. Por isso, considero que os gêneros solicitados apresentam dificuldades específicas de elaboração para os estrangeiros e até para os brasileiros que não são proficientes nessas práticas languageiras. A questão cultural, portanto, é o argumento que considero mais substancial para o não entendimento do contexto dos gêneros pelos candidatos, e isso inclui o aspecto “especialização”.

Percebo ainda outra razão que possa ter motivado o insucesso dos candidatos na elaboração de gêneros. Comento agora a produção da carta formal e do panfleto. Embora pareçam depender de habilidades menos especializadas do que os primeiros gêneros comentados, penso que uma carta formal e um panfleto, por mais que se constituam como práticas languageiras em muitos países, apresentam especificidades em cada cultura que devem ser consideradas.

É certo que a carta formal apresenta base textual menos flexível do que um panfleto, por esse apresentar muita variabilidade em sua composição, dependendo do propósito a que se destina socialmente. Mas, mesmo o panfleto, de acordo com a proposta do exame, tem seu propósito definido que é o de “conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS)”. (Caderno de questões – parte coletiva, 2005, p.6). Essa possível estabilidade de base composicional poderia ser um fator facilitador para a elaboração dos dois gêneros. Entretanto, gostaria de chamar atenção para uma questão que considero relevante em termos de gênero na concepção que é adotada neste trabalho. É o papel social de quem o elabora e isso tem a ver com a prática linguageira que o sujeito exercita como pessoa social legitimada para desempenhá-la. Papel social é aqui entendido em relação ao conjunto de regras que se estabelecem por dada coletividade e conferido a determinado sujeito que passa a ter legitimidade institucional para exercê-lo. Segundo Castells (2001, p.22):

Tradicionalmente tem-se definido como papel social por normas estruturadas pelas organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações.

Meurer (2006) comenta as prescrições a que esses papéis estão atrelados para que eles sejam reconhecidos como legítimos no âmbito das práticas sociais. Assim expressa (Meurer, 2006, p.171):

As prescrições de papéis sociais são as prerrogativas e as obrigações – ou direitos e deveres – que cada indivíduo tem ao participar das práticas sociais.

Os papéis sociais então não dependem da vontade do sujeito em assumir determinada atitude por si só, mas das negociações no curso das interações no âmbito das organizações sociais e prevêm função a ser desempenhada. Isso

significa estar associado, ainda que implicitamente, a questões ideológicas. Mais que isso, significa estar em acordo com a direção ideológica que orienta cada papel desses. No caso do exame, em particular, em que o papel social explícito é de candidato submetendo-se à avaliação, os papéis designados para a tarefa (membro de associação de bairro e defensor de causas ambientais) incluem aspectos ideológicos na defesa de causas que podem não corresponder ao que pensa o candidato. Como ele defenderia algo em que pode não acreditar? Como ele escreveria algo com todas as exigências formais e funcionais de uma cultura particular, quando ele não experienciou sociointerativamente vivenciar tal papel, mesmo que de modo similar, como poderia ocorrer em situações de aula. Retomo agora Bazerman para enfatizar mais uma vez como o gênero se impõe como ação de linguagem que constrói as práticas socioculturais. Em conformidade com Bazerman (2005, p.31):

Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.

Afirma ainda o autor que é importante:

Visualizar toda a gama de práticas implícitas, o que significa informar sobre os locais em que os gêneros são usados e com que propósito.

Portanto, elaborar gêneros é ter esse conhecimento, é também praticar uma ação ideológica por meio de papéis sociais, como venho defendendo, e isso envolve ter ciência do contexto. E, por mais que fossem revelados indícios de autoria em algumas produções, isso não conferiu papel institucional para garantir autoridade sociocultural ao texto elaborado pelo candidato.

Ainda como possibilidade bastante significativa que justifica o pouco êxito de muitos candidatos considero a questão do nível lingüístico-cultural aquisitivo avaliado no exame, que, no caso em questão, conforme visto, envolve conhecimento ativo dos gêneros textuais. É aplicado no CELPE-Bras o mesmo tipo de tarefa para cada nível certificado (Intermediário, Intermediário Superior,

Avançado e Avançado Superior), sendo o ajuste feito apenas nos itens de avaliação lingüístico-textuais adequados em função de cada um desses níveis, conforme grades de correção. (Anexos 6)

Esses critérios de avaliação estão em desacordo com princípios de teorias cognitivistas que demonstram ser a aquisição/aprendizagem um processo que passa por etapas de desenvolvimento. Nessa perspectiva, considerando-se a questão lingüística, pode-se dizer que o aprendizado do nível lingüístico mais avançado exige determinados conteúdos lingüístico-culturais que um nível anterior não precisa contemplar, principalmente quando se trata da abordagem de língua em seus usos sociais, como é o caso em questão. Em se tratando do conhecimento de gêneros a preocupação não é diferente, por isso, é necessário refletir sobre a complexidade dos gêneros abordados na prova em análise. Por se tratarem de ações languageiras de dimensões complexas, como argumentei, é difícil entender como ajustes apenas em uma grade de correção possam aferir adequadamente conhecimentos de candidatos com diferentes níveis aquisitivos de dada língua estrangeira. Mostrei que, a despeito de alguns problemas, todos os candidatos, em algum momento e de algum modo, demonstraram conhecimento de língua portuguesa, ora lexical, ora estrutural, ora de compreensão das idéias de textos-estímulo, embora não tenham obtido seus certificados. Os indícios levam a crer que eles não conseguiram foi elaborar os gêneros, e esse se revela o propósito maior do exame.

Tenho insistido na defesa de que o conhecimento de gêneros vai além do domínio das estruturas lingüísticas em si. Em se tratando de pedagogia de língua estrangeira, isso fica patente, como claro está também que o domínio aquisitivo dessas ações deve considerar que isso ocorre gradualmente, iniciando por gêneros mais informais – como apresentação pessoal, diálogos – para os mais formais, como exposição, elaboração de cartões, cartas etc, sempre com observância nas necessidades que o aluno demonstra ter. Teóricos que tratam dos processos de aprendizagem mostram que o conhecimento vai sendo construído paulatinamente, e os de visão sociointeracionista, como os aqui abordados, ratificam enfaticamente a defesa dessa tese. Nesse âmbito, o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP), a que já fiz referência no capítulo 2, constitui evidência de que há diferentes níveis aquisitivos, cada um deles com o processo cognitivo desenvolvido nos seus limites e com possibilidades de novas aquisições. Retomando, a ZDP reflete o momento em que os processos cognitivos já maturados pela criança potencializam o aprendizado de outros novos. Isso deve ser considerado em língua materna, mas também no aprendizado de língua estrangeira, conforme tem observado Johnson (2003), quando mostra a importância da ZDP principalmente no tocante à solução de problemas de fossilização.

Vários lingüistas também apontam para a necessidade de se estabelecer o que antecede e o que precede nas questões aquisitivas de linguagem. Bakhtin (2000), base da visão contemporânea de gêneros, mostra que há uma clara distinção entre aqueles gêneros cotidianos e os mais familiares, aprendidos primeiramente, os primários, e aqueles mais complexos que vão se integrando às nossas necessidades sociais, os secundários. Assim, não se pode perder de vista que há um desenvolvimento cognitivo a ser respeitado, tanto no que se refere à língua em si, como ocorre nos inúmeros cursos de língua estrangeira, no que diz respeito ao gênero, uma vez que os dois devem estar associados. Por isso, é importante uma reflexão sobre a maneira como se dá a avaliação do exame em função dos níveis certificados, sobretudo porque são avaliados os mesmos gêneros.

Esse problema conduz a algumas observações a respeito de outro problema indissociável do primeiro: a necessidade de se elaborar os gêneros abordados nas tarefas. No Manual do Candidato, afirma-se (2003, p.4):

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta dos participantes como um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.*

Essa é uma das afirmativas que mais me chamam atenção, não pelo fato de o exame associar linguagem e prática cultural, já que também entendo que aprender língua com propósitos comunicativos é saber interagir por meio de suas diversas situações sociais, mas, pelos tipos de ações de mundo que são abordadas nas tarefas. Será que os candidatos que dependem efetivamente do CELPE-Bras para trabalhar ou estudar no Brasil vão se defrontar realmente com tais práticas languageiras, como escrever um texto para caderno de turismo de um jornal brasileiro? Será exigido deles que elaborem uma propaganda para internet ou panfletária nos termos em que foi exigido na prova em análise? Pode ser que um ou outro seja de uma dessas áreas especializadas, mas isso justifica que tal tarefa seja cobrada de todos os candidatos? Quantos de nós, brasileiros, mesmo lingüisticamente proficientes e versados em muitos gêneros, precisamos elaborar esses gêneros? São inquietações como essas que levam a refletir sobre os gêneros textuais como recurso pedagógico em avaliação de competência ou proficiência em língua estrangeira. Constitui bom recurso? Em que tipo de abordagem? Em que nível aquisitivo? Existem adequações de gêneros em níveis de aquisição? Colocarei meu ponto de vista fundamentado teoricamente na próxima e última etapa deste trabalho.

Volto a comentar mais sobre os contextos em pauta para finalizar minha investigação. Os três contextos aqui considerados, embora tenham cada um deles referência distinta, estão fortemente relacionados, já que os problemas encontrados em relação a um repercutem, de algum modo, nos outros. O contexto em que se situam os gêneros solicitados, ao que tudo indicou, não constitui algo intramental de cunho cognitivo para a grande maioria dos candidatos. Isso tem tudo a ver com a falta de familiaridade com as práticas discursivas nessas situações de uso no Brasil, o que foi, como muita incidência, percebido nas produções dos candidatos que realizaram provas fora do Brasil, no contexto de não-imersão. Mas, mesmo alguns daqueles que fizeram prova neste país, também se verificou falta de adequação da base composicional ao “lugar” sociodiscursivo.

Essas questões conduzem à reflexão sobre a produção dos candidatos como ações de linguagem em contexto de letramento ideológico, conforme caracterização de Street (1998). Vimos candidatos que não produziram o gênero que foi exigido na tarefa. Isso significa que a avaliação de sua produção deve caracterizá-la como uma escrita autônoma? Penso que não. Vejo que o nível de compreensão, as articulações estruturadas, o conhecimento ortográfico e lexical em conjunto constrói algo que sugere uma relação de sentido clara entre o texto e o leitor; portanto, não vejo uma escrita desengajada, alvo de apreciação apenas estrutural. Os candidatos expressam idéias em português do Brasil, ainda que não de modo tão especializado como exigem as tarefas.

3.5 – Concluindo a seção

Nesta parte, procurei “traduzir” o que os dados me indicaram dentro do meu referencial de investigação. Argumentei, a partir dos pressupostos teóricos selecionados e do construto metodológico, que os estrangeiros, candidatos ao CELPE-Bras, de abril de 2005, revelaram competência lingüística, mas não dão ciência do pleno engajamento da sua produção ao contexto. O enquadre cognitivo-cultural do gênero não foi demonstrado extramentalmente. Para explicar esse fato, vislumbrei algumas possibilidades que motivaram os porquês de isso ter ocorrido.

CAPÍTULO 4

DO GÊNERO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Reflexões sobre o recurso na avaliação de LE: em direção a contribuições

Iniciando a seção

Esta última parte será dedicada a reflexões sobre o papel do gênero em exames de avaliação de proficiência em língua estrangeira. Os resultados que os dados me apontaram, aliados à concepção de gêneros aqui fundamentada, me conduziram para discutir esse aspecto. A prova do CELPE-Bras analisada levou-me a refletir sobre o que sustenta os pontos de vista lingüístico, cognitivo, cultural e, principalmente, pedagógico na inclusão de gêneros textuais em avaliação de proficiência lingüística em contexto de letramento de LE. Segundo o próprio exame, conforme já mostrei, ser proficiente em determinada língua é relacionar língua e cultura, e, nesse espaço, se inserem os gêneros. Mas acho que esse termo deve ser revisto em função do entendimento que é revelado na proposta da prova analisada. Por isso, gostaria de iniciar meus comentários, atendo-me, ainda que brevemente, à questão do que vem a ser proficiência lingüística.

4.1 – Proficiência lingüística: o que isso significa?

Embora haja consenso de que ser proficiente em dada língua é dominar suas várias formas de usos e que, portanto, o conceito não se restringe apenas ao domínio de regras de uma de suas variedades, a norma culta, a questão não é tácita nem mesmo em se tratando de língua materna. Parece óbvio e incontestado que o falante nativo deva ser proficiente em sua língua primeira, pois constrói e adquire sua comunicação lingüística por meio de situações sociointerativas do cotidiano da comunidade falante a que pertence, desde os primeiros contatos com ela. Sendo assim, não se pode afirmar que um falante não é proficiente em sua língua-mãe. Mas, penso que, considerando o domínio de alguns gêneros secundários, segundo a concepção de Bakhtin [1992] (2000), é possível constatar o fato de alguém ser mais proficiente do que outro em determinadas situações dessas ações de linguagem, mesmo em contexto de língua materna. A comunicação entre os participantes de áreas especializadas é um dos casos em que se trabalha com gêneros muito

particulares no processo de interação. Só para lembrar alguns exemplos, menciono os prontuários médicos, as fichas de anamnese, os relatórios e artigos científicos das áreas médicas, as aulas, os diálogos, as resenhas e resumos de outras áreas, como as acadêmicas, as fichas, os relatórios e os processos das áreas policial e jurídica. O falante não-partícipe de uma dessas áreas não desenvolve proficiência lingüística para elaborar gêneros tão especializados, por razão elementar: esses gêneros não fazem parte de suas ações de linguagem na interação com o mundo e com seus pares, não lhes constituem identidades e nem papel social, os quais são construídos certamente por outros gêneros com que interage cotidianamente. Esse é ponto que vejo fundamental para ratificar a relação entre linguagem e cultura no processo cognitivo dos gêneros. Essa relação, aliás, não tem sua origem nas teorias lingüísticas pós-modernas, embora seja nessas em que a questão cultural ganhe maior destaque por causa da inclusão dos aspectos discursivos.

Os estudos de Sapir, já na primeira metade do século vinte, consolidados, mais precisamente, na famosa hipótese Sapir-Whorf, inspiraram autores de áreas correlatas com a lingüística a se debruçarem sobre a necessidade de estudar a língua e sua relação com o ambiente social.

A Sociolingüística, em especial o trabalho de Hymes, aponta em direção à perspectiva cultural por enfatizar a importância da esfera social para eficácia da comunicação desde a década de 70 do século passado. Em direção contrária à visão unilateral do estruturalismo e do mentalismo, Hymes (1971) trata da competência lingüística, defendendo que essa deve necessariamente envolver competência social, já que, para ele, a interação só se estabelece de maneira aceitável, quando temos a capacidade de produzir elocuições que sejam, não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação. Na passagem seguinte, ele expressa claramente a relação entre língua e contexto social (Hymes, 1971, p.278):

A aquisição de tal competência é certamente alimentada pela experiência, necessidade, motivação social, que são por si fontes renovadas de motivos, necessidades e experiências.

Em trabalhos de outros estudiosos contemporâneos a Hymes, o conceito de proficiência lingüística é similar ao de competência, na medida em que também está associado ao uso apropriado da língua em situações sociais. Isso significa necessariamente ter conhecimento sobre os aspectos culturais que envolvem cada uma dessas ocasiões, em se tratando de língua materna ou não. Isso não implica afirmar que todos os indivíduos, imprescindivelmente, tenham acesso aos mesmos ambientes, dependam e sejam beneficiados pelas mesmas condições e, portanto, desempenhem a competência lingüístico-sociocultural do mesmo modo. A sociedade de classes, como é conhecida hoje, prova que a diversidade sociocultural existe e, por conseguinte, a diversidade lingüística também. Em outras palavras, não é obrigatório que as pessoas, mesmo compartilhando das regras estatais de nação, tenham adquirido igual proficiência lingüística, e, por isso, devam apresentar desempenho semelhante em todos os níveis e setores. Ainda assim, tal fato não significa que elas não dominem o necessário de sua língua materna; nas suas interações diárias e, de acordo com as suas necessidades, elas sabem utilizar eficientemente os usos lingüísticos de que dispõem. A proficiência lingüística, portanto, não deve ser definida em termos polares, mas vejo que pode, e deve ser compreendida, de forma escalar, levando-se em conta fatores de ordem social, pragmática e cultural.

4.2 Proficiência em língua estrangeira

Em se tratando de língua estrangeira, o termo proficiência tem sido mais usual do que em língua materna, embora sem definição ainda muito clara. O termo com maior incidência de uso, principalmente, a partir da década de 70, é **competência** e está relacionado a determinada tendência teórico-metodológica que surgiu com estudos realizados na segunda metade do século passado, os quais comentarei nos itens subseqüentes. Mas, no geral, é costume rotular uma pessoa como proficiente ou competente como aquela que apresenta um domínio bom de vocabulário, de estrutura de norma culta, sendo o sotaque um elemento considerado positivamente em relação ao uso da língua-alvo. Portanto, a avaliação de proficiência tem estado voltada para a língua em seus traços sistêmicos e melódicos.

A maneira de avaliar, no senso comum, está atrelada à tradição de ensino/aprendizagem de LE, cujas abordagens estiveram erigidas ora com ênfase de ensino baseado na gramática de cunho normativista, ora em teorias estruturalistas (distribucionismo e inatismo). No primeiro caso, o aparato metodológico ainda não possuía base científica, como defendia Sweet nos idos de 1889, para quem “conhecendo as regras e estudando um livro de gramática, o aluno seria capaz de compreender a língua, e a gramática seria o meio para a nova língua.” (Pires, 1997, p.56). No segundo caso, as estruturas lingüísticas representavam um objeto de estudo com fim em si mesmo, com técnicas de repetição e de substituição, de acordo com o modelo apresentado (*pattern drills*), conforme comentei no capítulo teórico.

A perspectiva comunicativa surgiu somente na década de 70, do século XX, influenciada pelas teorias sociolingüística de Hymes (1972), e da gramática sistêmico funcional de Halliday (1973). Em contraste com a noção de competência, proposta por Chomsky, no paradigma funcional hallidaiano, ao qual adere Hymes (1974), a língua não é vista como código, mas sim do ponto de vista do uso, sendo a estrutura observada no plano da fala ou de eventos de fala, e estando, portanto, “código e uso lingüístico em relação dialética” (Johnson, 2003, p.88). Nessa direção, também caminham os estudos no campo de pesquisa e ensino de segunda língua ou de língua estrangeira: a comunicação é o objetivo da instrução na aprendizagem nesses contextos, sendo a gramática um componente ancilar na aprendizagem de alguns alunos (Widdowson, 1978).

Mas, o termo competência comunicativa ganha mais destaque na área de L2 e de LE com as contribuições de Canale e Swain (1980), cujo modelo contempla quatro componentes, sendo a gramática um dos aspectos. O modelo é composto por: a) **competência sociolingüística**, que contempla a compreensão adequada da língua em contextos sociolingüísticos diferentes, dependentes de fatores contextuais, como *status* dos participantes, propósito da interação e normas ou convenções de interações; b) **competência discursiva**, que diz respeito à capacidade de combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado, escrito ou falado, em diferentes

gêneros; ou seja, diz respeito à capacidade de elaborar um discurso coeso e coerente; c) **competência gramatical**, que consiste no domínio do código lingüístico verbal, como vocabulário, estruturas, pronúncia, ortografia e semântica; e d) **competência estratégica**, que é a habilidade de ter atitudes estratégicas no sentido de compensar problemas de comunicação por ausência de conhecimento lingüístico quando se pretende expressar alguma idéia.

Canale e Swain não incluem a habilidade comunicativa de uso de Hymes, e justificam apontando duas razões: 1) alegam que tal noção não foi investigada com rigor nas pesquisas sobre competência comunicativa; 2) têm dúvidas de que exista uma teoria de ação humana que possa adequadamente explicar “habilidade de uso” e fornecer base para explicar os princípios do *syllabus design*³¹, ao invés de apenas refletir tal noção (Canale e Swain, 1980). Sendo assim, para o uso da língua, os autores falam em desempenho comunicativo, que é “a realização das competências e suas interações na produção e compreensão dos enunciados” (Canale e Swain, 1980, p.7).

Johnson (2003) aponta alguns problemas na proposta de Canale e Swain. Primeiro, observa que, apesar de os autores tentarem excluir habilidade de uso em seu modelo, de modo implícito, fazem referência a ela. Johnson afirma ter dificuldade de imaginar como as estratégias não-verbais podem representar somente o conhecimento do indivíduo e não suas habilidades, como a de associar gestos a fala, por exemplo. Do mesmo modo, de acordo com a autora, é difícil imaginar a habilidade de estabelecer coerência em um texto considerando apenas o conhecimento, e não uma habilidade como o raciocínio lógico. Segundo, ressalta que o mecanismo responsável pela interação entre as competências que constroem o modelo não é identificado ou explicitado pelos autores para mostrar como a interação ocorre na mente do indivíduo e como se relaciona com o contexto social. Além disso, também não está estabelecido o modo como tais competências se manifestam, se de modo global, ou se uma delas sobressai em função dos contextos de interação.

³¹ O termo é recorrente nas áreas de L2 e LE e diz respeito à organização gramatical da língua.

Outro problema que Johnson observa no modelo refere-se à interação. Para a autora, a definição do termo não está clara: “é difícil determinar se eles (os autores) se referem à interação como algo na mente do indivíduo, no ambiente ou em ambos” (Johnson, 2003, p.92).

Além de Canale e Swain, Bachman (1980) apresenta outro modelo para descrição de competência comunicativa. Denominado de “*Communicative Language Ability Model (CLA)*”, consiste no conhecimento, ou competência, e capacidade de implementação, ou execução da competência, no uso contextualizado da comunicação lingüística” (2005, p.88). Tal modelo é assim constituído: **competência lingüística (conhecimento)**, que inclui **competência organizacional** e **competência pragmática**. Essas duas contemplam subtipos de competências: a primeira, **competência gramatical** e **competência textual**; a segunda, **competência funcional** e **competência sociolingüística**.

Para Bachman (2005), a **competência gramatical** envolve os aspectos do sistema lingüístico, como vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia. Já a **competência textual** diz respeito ao conhecimento sobre a organização dos enunciados que formam um texto. A **competência funcional** ou **ilocucionária** refere-se, como o próprio nome sugere, às funções exercidas pela língua como ideacional, manipulatória, regulatória, intencional, heurística e imaginativa, portanto, considera o discurso. Essa competência, segundo afirma a autora, possibilita a compreensão e interpretação dos textos e, assim, as intenções dos usuários da língua. A competência sociolingüística é definida em termos de sensibilidade em relação a aspectos do contexto de uso lingüístico, como questões de cunho dialetal, registros, aspectos culturais e aqueles relacionados à fala.

Ainda de acordo com a visão de Johnson (2003), embora o modelo proposto por Bachman esteja mais ampliado do que o de Canale e Swain, esse apresenta também problemas. Um deles é o fato de o autor incluir a coesão sob a competência organizacional, e a coerência sob a competência pragmática, quando, na verdade, elas estão intrinsecamente relacionadas.

Johnson enfatiza a observação mostrando que em situações comunicativas da vida real não há coesão sem coerência. Assim sendo, afirmar que cada uma se situa em competência distinta daquela em que a outra se encontra é improcedente.

Outro problema apontado diz respeito à questão de se atribuir, como sinônimo da palavra competência funcional, competência ilocucionária. A autora afirma não estar claro se a “relação entre enunciados ou sentenças ocorre em termos de coesão e coerência ou em termos de intenção do falante ou em ambos” (Johnson, 2003, p.94).

Uma terceira impropriedade refere-se ao uso da palavra *sentença*, que está inadequada em contexto de pragmática. De acordo com a observação pertinente de Johnson, *sentença* diz respeito à semântica, enquanto *enunciado* refere-se à pragmática, distinção de grande relevância por considerar a noção de contexto. Em se tratando de ocorrência textual, ou co-texto, há determinada significação que diz respeito ao nível da sentença; em relação à ocorrência situacional, a significação é outra e se encontra no nível do enunciado. Essa distinção se faz necessária, sobretudo nos estudos de Análise de Discurso e nas publicações na área da Pragmática. Dessa forma, para Johnson “a escolha do termo *conhecimento pragmático* de Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996) tornou-se obsoleta e a definição do termo vaga” (Johnson, 2003, p.95).³²

Johnson ainda aponta que as publicações nas referidas áreas mostram que funções no modelo desses autores, baseadas em Jakobson e Halliday, não conseguem atender às análises. Isso porque eles definem contexto como algo autônomo em termos de aspectos estáveis, como registro, variedade social, separando-o de outros componentes relevantes, como, por exemplo, a possibilidade de a própria língua criar o contexto, e vice e versa, no momento da interação.

³² Tradução minha.

Há outros problemas observados por Johnson a respeito tanto do modelo *CLA*, de Bachman (1990), como no de Canale e Swain (1980), de competência comunicativa. No entanto, o ponto considerado nevrálgico reside no fato de esses autores não terem encontrado evidências empíricas para a distinção entre as competências gramatical, pragmática e sociolingüística.

De qualquer modo, e apesar das críticas – como da de Johnson, que acabei de apresentar –, é inegável que a abordagem comunicativa, de onde o conceito de competência comunicativa é oriundo, foi a grande “vedete” dos cursos de LE dos anos 70 e exerce forte influência até os dias atuais sendo, muitas vezes, confundida e tomada como sinônimo de abordagem sociointeracional. Mas, há substanciais diferenças entre ambas do ponto de vista teórico e, especialmente, da aplicação.

A abordagem comunicativa supõe a competência como algo universal que todos podem alcançar. Nos estudos sociointeracionais, defende-se que a competência está localizada em instâncias específicas nos limites das interações. Em visão mais pedagógica sobre a abordagem interacional, diferenciando-a da comunicativa, afirma Corôa (2004, p.135):

Ao tomar o ensino de língua {...} sob uma perspectiva interacional ou discursiva de linguagem, estaremos considerando que, mais do que tomá-la como uma estrutura que serve de veículo comunicativo, tomamo-la como algo que, além de tudo, constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais.

A autora mostra que essa atitude em relação à concepção de língua é identificada em todo o aparato metodológico, da abordagem às técnicas e aos recursos que constroem as práticas pedagógicas. Nesse sentido, posiciona-se (2004, p. 135):

É fácil aqui reconhecer uma perspectiva discursiva para estes procedimentos didáticos. Por exemplo, não é mais o indivíduo que fala ou produz um texto, é um sujeito que se coloca em um lugar de origem de um determinado texto como ocorrência, mas

na intersecção de vários intertextos como produtos de discursos historicamente construídos.

As primeiras manifestações do sociointeracionismo em termos de língua estrangeira surgiram nos estudos teóricos denominados de **Competência Interacional**. De acordo com essa visão, a interação ocorre nas práticas orais, práticas essas que consistem em eventos de fala e são configurações convencionalizadas socioculturalmente na dinâmica dos processos comunicativos face a face entre os membros de um grupo. Assim, interagir é algo mais do que comunicar: é agir na aquisição e construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades. É pela participação nas práticas interativas que os indivíduos adquirem recursos de muitos tipos, como “vocabulário e sintaxe, conhecimento sobre mudança de turnos, aspectos retóricos e habilidades” (Johnson apud, Yong & Hall, 2003, p.97).³³

A interação, desse modo, é vista como algo social e não como questão cognitiva que resida apenas na mente do indivíduo. É vista como um processo de co-construção, que é definido como um “conjunto de criação de dada forma, interpretação, postura, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade de significação cultural” (Johnson, apud Ochs, 2003, p. 97).³⁴

Na verdade, esses aspectos estão nas raízes da teoria sociocultural de Vigotski, em que o autor apresenta dimensão mais acurada dos processos interacionais para explicar a aquisição do conhecimento, observando a relação de construção extramental, portanto sociocultural, para a configuração das categorias intramentais, conforme já tratei no capítulo teórico-metodológico. Essa relação já fornece subsídios à compreensão de que o ato de interagir tem algo a mais do que o de comunicar, embora este esteja presente naquele. Interagir, como o próprio nome sugere, é atuar sobre o “outro” no processo de construção e consolidação do conhecimento. Isso inclui a percepção de vários fatores de ordem lingüística, discursiva e pragmática.

³³ Tradução minha.

³⁴ Tradução minha.

Considerando o contexto de aprendizagem de LE, há conceitos na teoria de Vigotski que podem explicar e auxiliar o processo de aquisição e de aprendizagem nos âmbitos da pesquisa e do ensino: a Zona de Desenvolvimento Proximal é de relevância nesse sentido, conforme assinalei³⁵. Ela constitui espécie de “termômetro” para medir o grau de competências variadas que o aprendiz demonstra ter, ao mesmo tempo em que aponta para as necessidades que devem ser supridas para que ele se torne um falante de LE mais competente/proficiente em diversas situações no uso do idioma-alvo. A inclusão da noção de ZDP em projetos pedagógicos depende, pois, necessariamente de redimensionar muitas práticas atuais de ensino e de avaliação. Ser competente ou proficiente, portanto, de acordo com essa teoria, é não perder de vista que o conhecimento e a desenvoltura de habilidades nessas práticas surgem, gradualmente, nos momentos de interação nos contextos socioculturais. Esse raciocínio conduz à percepção de que a proficiência lingüística está relacionada ao domínio dos gêneros textuais: quanto mais gêneros se conhecem e se sabe produzir mais proficiente se é. Mas, isso não implica afirmar que as pessoas, para se tornarem proficientes, devem reconhecer e produzir todos os gêneros de sua cultura ou de outra, cuja língua está aprendendo, pois claro está que tudo vai depender dos ambientes sociointerativos em que as práticas discursivas vão ser necessárias.

4.3 – Avaliações de proficiência em língua estrangeira: breves considerações

Os exames de avaliação de língua estrangeira, assim como as práticas nessa área de ensino, vêm passando por mudanças em sua base teórica, decorrentes de resultados das pesquisas, que se refletem no modo de abordar a língua, muito embora as mudanças metodológicas sejam mais lentas em relação àquelas que ocorrem na pesquisa. Isso, no entanto, não significa a extinção completa dos testes em moldes mais tradicionais, tendo em vista que algumas avaliações ainda contemplam, em parte ou totalmente, questões em que são utilizadas antigas técnicas, como exercícios estruturais (de lacunas, de repetição) e ditados, praticados sob a influência das teorias estruturalistas, que

³⁵ Tratei do tema no capítulo 2, teórico-metodológico, e, no capítulo 3, de análise dos dados.

concebiam o conhecimento sobre o código lingüístico como a meta a ser alcançada.

Entretanto, já na década de sessenta, ocorreram as primeiras manifestações em direção a avaliações de proficiência lingüística, com Lado (1961) e Carrol (1961, 1968), autores que começavam a estabelecer a distinção entre habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e componentes do conhecimento (gramatical, lexical, fonológico), mas ainda não esclareciam como os dois grupos estavam relacionados. Foi somente sob a influência de construtos teóricos de Hymes (competência comunicativa), de Halliday (gramática sistêmico-funcional) e de Van Dijk (texto e contexto), na década de setenta, que a área da língua estrangeira ganhou impulso para desenvolver trabalhos voltados para a proficiência.

As teorias desses estudiosos, conforme mostrei em item anterior, despertaram grande interesse nas pesquisas e no ensino de LE, pois a língua passou a ser percebida em seus usos, deixando de ser tratada apenas como estrutura. Como disse também, as propostas de modelos, particularmente os de Canale e Swain (1980) e de Bachman e Palmer (1990), contemplavam a idéia de domínio lingüístico em termos de competências. Estudos como esses tiveram reflexos também no modo de avaliar a proficiência daqueles que se submetiam a exames em língua estrangeira com os mais variados propósitos. Assim surgiam os chamados testes de desempenho, cujo objetivo era (e ainda é em muitos casos) testar a proficiência lingüística.

McNamara (1997) afirma que existem duas tradições de avaliação de desempenho:

- 1) aquela que simula demandas de comunicação em contexto específico, como acadêmico, ocupacional;
- 2) e aquela, mais geral, que testa desempenhos dos candidatos em muitos ambientes.

Esses testes, segundo o autor, vêm sendo bastante utilizados desde os anos 70 do século passado, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, devido à procura de estudantes estrangeiros por universidades nesses países.

Para ele, os testes de desempenho têm como propósitos: no aspecto institucional: a) responder a necessidades práticas de políticas públicas no sentido de desenvolver procedimentos de seleção de estrangeiros para o acesso a universidades; b) controlar o acesso a papéis particulares ocupacionais que requeiram competência comunicativa; c) ampliar a avaliação de programas de linguagem a partir de resultados de medidas adotadas. E, no aspecto teórico: investigar a validade das teorias de competência comunicativa, que determinam as bases do exame.

Bachman (1997) observa também a importância desses exames como fonte de informações para tomada de decisões em contextos de programas educacionais e acrescenta a relevância desses como indicadores de habilidade e atributos que são de interesse da pesquisa lingüística no tocante às áreas de aquisição e de ensino.

Com o avanço dos estudos lingüísticos na área da sociolingüística e naquelas relativas ao discurso, houve a necessidade de incorporação de novos elementos no ensino, conseqüentemente, nos testes de desempenho em LE, que passaram a incrementar aspectos da análise da conversação, da etnometodologia da fala e da análise do discurso.

Mais recentemente, conforme trabalho de Johnson (2003), os estudos de base sociointeracionista vêm ganhando cada vez mais espaço no campo da aquisição de língua estrangeira, o que tem proporcionado significativo número de trabalhos de pesquisa e de ensino e feito surgir muitas publicações de materiais didáticos.

Como há profundas diferenças conceituais entre abordagem comunicativa e abordagem sociointeracionista, os exames que considerarem os processos de interação e seus multiconceitos de contexto devem redimensionar a compreensão de competência ou proficiência, e mais, utilizar técnicas e recursos que estejam de acordo com essa abordagem para que se tornem consistentes.

O CELPE-Bras é proposto com perfil de exame de língua estrangeira cujo objetivo é avaliar proficiência como desempenho para atender às necessidades de uso do português do Brasil. No próximo item, passo a comentar esse certificado, observando o pressuposto teórico em que se fundamentam as implicações concernentes à escolha do recurso utilizado nas tarefas: o gênero textual.

4.3.1 – CELPE-Bras: um exame de proficiência

Conforme esclarece o Manual do Candidato (2003), o CELPE-Bras constitui exame de natureza comunicativa, o que significa uma avaliação de competências em que os aspectos gramaticais, embora considerados, integram a competência comunicativa. Tal concepção sugere que os fundamentos teóricos do exame estão relacionados à tradição da abordagem comunicativa, que têm orientado os cursos de língua estrangeira desde o apogeu daqueles estudos lingüísticos, nos anos 70. Por outro lado propõe tarefas que exigem muito mais do que apregoam os princípios dessas teorias. O conceito apresentado do que é ser proficiente supõe um candidato que extrapole o desempenho comunicativo. Na seguinte passagem do Manual do candidato, há comprovações dessa idéia (2003, p.4):

O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*³⁶. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor (es) envolvido(s) na interação do texto.

A exigência de desempenhar ações no mundo implica que o candidato deve demonstrar muito mais do que saber comunicar algo na língua: exige-se que ele deve conhecer as questões de ordem pragmática e cultural, bem como assumir papéis sociais construídos nas situações sociointerativas da comunidade brasileira. Escrever artigos para jornal, produzir cartas formais, inclusive para seções “Cartas do Leitor”, criar panfletos, entre outros, são ações que formam opiniões e caracterizam identidades dos sujeitos no âmbito da sua cultura. Essas tarefas incluem, portanto, algo além do ato de comunicar: elas supõem conhecimento e inserção ideológica nas práticas socioculturais

³⁶ O grifo é do original.

brasileiras. Dessa forma, questiono se os fundamentos das tarefas são apenas de natureza comunicativa. Tudo indica que eles pertencem a uma outra abordagem que tem o processo interacional como “elemento-chave” para explicar a aquisição do conhecimento, incluindo o lingüístico. Está clara, nas propostas das tarefas da prova, a base sociointeracionista que se fundamenta na teoria sociocultural de Vigotski, no dialogismo de Bakhtin, em preceitos da sociolingüística de Gumperz, de Goffman, de Erickson, de Tannen, e em princípios da análise de discurso, principalmente nos trabalhos sobre cognição social e processamento textual de Van Dijk, entre outros.

Dessa forma, há desencontro entre o que fundamenta explicitamente o exame – abordagem comunicativa –, e os tipos de tarefas solicitados, implicitamente – abordagem sociointeracional –, as quais envolvem, além de outros conhecimentos, como o lingüístico, o aspecto cultural. O trecho seguinte, em que a questão cultural é tratada, constitui uma prova de que concepções sociointeracionistas embasam o exame (Manual do Candidato, 2003, p.4):

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contextos e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos.

Mas, o que vejo constituir o argumento maior para provar a presença dessa teoria nessas provas é o tipo de recurso utilizado para avaliação: os gêneros textuais. Como foi comentado no capítulo de análise, as tarefas consistem exclusivamente na leitura, compreensão e produção de **gêneros**, e isso é um indicador de que a competência comunicativa não é a meta do exame, porque produzir gêneros como ações sociais significa muito mais do que comunicar, significa agir. Além disso, os gêneros são objetos de abordagens sociointeracionais.

4.3.2 - Gêneros textuais no CELPE-Bras: um pretexto?

Quando tratam da proficiência lingüística, as orientações do exame de certificação deixam claro que os usos da língua passam necessariamente pela

sua adequação ao propósito específico, ao interlocutor “... levando em conta os parâmetros de diferentes **gêneros discursivos**”³⁷ (Manual do Candidato, 2003, p.7), sobretudo no que diz respeito à produção escrita. Então, para ser bem avaliado no exame, o candidato deve, além de demonstrar conhecimentos e habilidades lingüísticas, ser capaz de conhecer as questões discursivas de que se revestem, as questões pragmáticas que os norteiam, entre as quais, assumir papéis sociais, constituindo-se como as identidades ideológicas que os gêneros permitem construir. Um exame de proficiência, nos moldes em que esse se apresenta, tem realmente o objetivo de testar a proficiência sobre os gêneros. Isso é problema? Não necessariamente, uma vez que defendo a idéia de que quanto mais se domina maior número de gêneros, mais proficiente se é em uma língua. Por outro lado, relembro os problemas que verifiquei com relação aos três aspectos no capítulo anterior, os quais podem trazer conseqüências negativas para os candidatos que, por razões diversas, precisam do certificado se estabelecerem no país: 1) a complexidade dos gêneros solicitados; 2) o modo de avaliação em relação aos níveis aquisitivos; 3) e a lacunas culturais no contexto de não-imersão.

Os gêneros abordados na prova, sob análise, por interessantes que possam ser, pertencem a áreas muito especializadas. Alguns deles poderiam ser adequados, na melhor das hipóteses, em teste de proficiência para contextos específicos, mas não para avaliações de proficiência em geral (McNamara, 1997), Bachman (1997), (2001). Além disso, não são solicitados em função do nível aquisitivo que está sendo testado, princípio das teorias sociointeracionistas das quais os estudos de Vigotski constituem alicerce. O aspecto “contexto de não-imersão” deve também ser considerado como dificultador, pois os candidatos em ambiente de imersão, formal ou informalmente, sempre contam com a oportunidade de estar em contato com as práticas culturais e, por isso mesmo, tiveram maior possibilidade em elaborar gêneros constitutivos dessas práticas, o que não ocorre com aqueles que se encontram em ambiente de não-imersão.

³⁷ Destaque meu.

4.3.3 - Gênero em avaliação de língua estrangeira: um recurso possível e viável

As tendências atuais de pesquisa lingüística têm apontado o gênero como recurso integrante nos diversos contextos de letramento. Naqueles de domínio educacional, há estímulos para a reorientação a respeito do trabalho com textos em direção aos gêneros.

Os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) mostram a importância de se trabalhar com gêneros em contexto escolar para o alcance do aprendizado lingüístico em diversas situações de uso, tanto da modalidade oral quanto da escrita. Para esses autores, “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*”³⁸ (Schneuwly e Dolz, 2004, p.74). Esses autores defendem que os locutores sempre reconhecem uma dessas práticas como uma instância de um gênero, e, por isso, constituem-se como termo de referência que intermedeiam a aprendizagem. Segundo afirmam (Schneuwly e Dolz, 2004, p.75):

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento*³⁹ que fornece um suporte para atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

O que resta saber, perguntam os autores, é o lugar efetivo desses megainstrumentos na escola. E, amplo, que lugar é esse em exames de avaliação, de proficiência lingüística, principalmente de LE?

Schneuwly e Dolz apresentam uma gama de argumentos plausíveis que justificam a presença dos gêneros como recurso viável para aprendizagem de novas práticas de linguagem na sociedade. Mais que isso, elencam uma série de procedimentos que profissionais da educação devem ter em vista no momento da elaboração de projetos pedagógicos, observando a seleção adequada dos gêneros a suas práticas, desde aqueles de valor mais referencial (debates, entrevistas radiofônicas, resumo escolar) até os de valor literário (romance etc.), voltados para a ficção. Defendem um projeto didático

³⁸ Destaque dos autores.

³⁹ Idem.

escolar que vise criar situações similares às aquelas autênticas de outros contextos sociais com os quais os aprendizes possam deparar, para que eles obtenham o domínio dessas práticas e se tornem proficientes linguisticamente nesses contextos. Nesse sentido, propõem dois objetivos para o desenvolvimento da linguagem pela aprendizagem dos gêneros: 1) levar o aluno a conhecer o gênero, entendê-lo, compreendê-lo tanto no ambiente escolar como fora dele; 2) levar o aluno à prática do gênero em situações similares às reais e que para eles façam sentido. Nessa perspectiva, as necessidades de letramento escolar do público-alvo são decisivas para a escolha dos gêneros que o planejamento pedagógico deve prever.

As orientações metodológicas para a abordagem do gênero, segundo os autores, portanto, atribuem a esse um papel que vai além do aspecto textual: defendem-no como elemento imprescindível na aprendizagem do aluno para suas práticas de cidadania.

Essa influência é percebida aqui no Brasil em propostas educacionais como as correntes teóricas basilares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento, privilegiam-se os gêneros textuais como recurso desejável para o ensino de língua. Essa orientação se pauta em fundamentos sociinteracionistas da Teoria de Vigotski e no dialogismo de Bakhtin, que – como já vimos – concebem a língua como elemento de construção de conhecimento por meio da diversidade de textos que circulam socialmente, compreendendo os propósitos discursivos de que estão revestidos. Isso é possibilitado pelas noções de interdisciplinaridade e transversalidade, orientadoras dos parâmetros.

Embora as recomendações dos parâmetros sejam enfatizadas para o ensino e avaliação do português, como língua materna, elas podem ser relevantes para o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, tendo em vista o *status* atribuído ao gênero como recurso indispensável nas práticas pedagógicas para aprendizagem e consolidação das práticas socioculturais. Além disso, há diferença porque, na língua materna, o estudante já domina uma gama de gêneros antes de entrar na escola; em língua estrangeira, não domina nem os

primários. No seguinte trecho, esse entendimento é perceptível (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p.23):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

A escola deve reconhecer a importância do gênero como recurso pedagógico pertinente à aquisição das práticas sociais que o aluno precisa dominar. Por isso, precisa prever a inclusão desse recurso no planejamento escolar. E os professores, por seu turno, devem dispor de uma formação bem alicerçada sobre o tema para que, na sua prática docente, tenha consciência do valor social dos gêneros na aprendizagem, para que estudantes e professores participem efetivamente de projetos pedagógicos escolares eficazes.

Tal consciência deve também estar presente nas orientações teórico-metodológicas daqueles que se dedicam ao ensino e à avaliação de língua estrangeira. Primeiramente, o profissional dessa área precisa saber a dimensão de que desenvolver trabalho em bases teóricas sociointeracionistas é saber que a abordagem lingüística passa necessariamente pela inclusão dos gêneros textuais como recurso metodológico, o que significa um trabalho voltado para língua como elemento de interação, tendo em vista que a língua vai além da meta comunicativa. Os profissionais podem desenvolver projetos em que a aprendizagem dos gêneros esteja relacionada ao nível aquisitivo do aprendiz, se primários e/ou secundários (Bakhtin, 1999 [1975]). Além disso, não podem também perder de vista a escolha dos gêneros que tem a ver com os anseios que os aprendizes manifestam em relação àquela língua que está aprendendo. Em outras palavras, o propósito da aprendizagem é que vai determinar a seleção dos gêneros a serem aprendidos. A mesma linha de raciocínio vale para eventos de avaliação em LE.

Recomendações como essas são especialmente relevantes na orientação também institutos de avaliação cujo objetivo é testar a proficiência de língua como estrangeira, para não caírem em generalidades, quando a exigência for

avaliar práticas sociais específicas; ou não serem específicos demais, e até especializados, quando a exigência for testar proficiência de modo mais amplo. Em ambos os casos, há inúmeras possibilidades de trabalhar com gêneros textuais nessa área. Não objetivo assinalá-las nesse momento, mas vejo que alguns caminhos podem ser lembrados. Por exemplo: o contato por meio de múltiplas formas de leituras, a identificação de elementos de condições de produção, a sinalização dos elementos discursivos, a importância pragmática dos gêneros, estudadas, além de outras, são possibilidades que não precisam incluir, mas que também não excluem, necessariamente a produção do gênero. Assim sendo, o trabalho com gêneros não é só possível, como viável, em língua estrangeira, tanto no ensino como em exames de avaliação, como é o caso do CELPE-Bras. O que é necessário é não perder de vista o conceito de “relativismo cultural” (Moita Lopes, 1966), pois “cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade” (Perini, 2004, p.52).

4.4 - Concluindo a seção

Dediquei esta última parte a reflexões que considero relevantes para esclarecerem as concepções teóricas que embasam os projetos de ensino e de avaliação de língua que colocam o gênero textual no centro de suas tarefas. Tentei mostrar que compreender o texto, em sua concepção de gênero, implica algo além da meta comunicativa: é ter em mente que o conhecimento sobre ele supõe o conhecimento de sua importância na construção e consolidação das práticas sociais de dada cultura. Mostrei ainda que uma pedagogia dos gêneros textual está assentada em base sociointeracionista, e que aquelas metodologias que utilizam o conhecimento do gênero no ensino e na avaliação de proficiência lingüística não podem perder de vista a complexidade que eles envolvem. Mas, observei também que isso não o inviabiliza como recurso didático; o profissional tanto de língua materna, como aquele de língua estrangeira, pode se beneficiar com a utilização dos gêneros em suas práticas pedagógicas e levar o aluno a aprendizado eficiente de língua como ação social, desde que tenha consciência do exato “lugar” discursivo que ele ocupa no âmbito da cultura-alvo.

Conclusão

Os dados investigados, neste estudo, em conjunto com as múltiplas interfaces teóricas que fundamentaram a análise, possibilitaram reflexões sobre o gênero textual como objeto de avaliação de língua estrangeira. Muitas dessas reflexões, além de contemplarem as questões de pesquisa aqui propostas, retomadas e comentadas no capítulo de análise e no último capítulo, revelaram outras que considero urgentes para repensar a inclusão desse recurso pedagógico em avaliação como o CELPE-Bras, foco de análise deste estudo.

O CELPE-Bras se propõe como exame de vanguarda, por trazer o gênero textual como elemento central de avaliação em língua portuguesa para estrangeiros, o que supõe proposta assentada em teorias cognitivas atualizadas. Assim sendo:

1. O exame pressupõe candidatos cientes e participantes das práticas socioculturais das comunidades brasileiras, tanto em relação aos que fazem provas no Brasil, como os que realizam o exame no exterior: a distinção de candidatos entre ambiente de imersão e o de não-imersão não é considerada. Isso, embora não tenha sido ponto radical na distinção entre os que fizeram provas no Brasil e no exterior, não minimiza a complexidade da elaboração de determinados gêneros.
2. As tarefas exigem muito mais conhecimentos socioculturais do que a compreensão do comando e das informações que o texto-base possibilitam. Exigem conhecimentos sociais, discursivos, que incluem necessariamente a língua dentro das situações culturais da comunidade, tendo em vista que a quantidade de *input*, de ordem lingüística, em relação à de *output*, de modo geral, foi bastante equilibrada, mas não o suficiente para a realização plena das tarefas.
3. Algumas tarefas da prova em análise, abril de 2005, abordam gêneros de contextos muito específicos, pertencentes a comunidades discursivas particulares, com destaque para a elaboração de um texto para “caderno de turismo de um jornal brasileiro” e “uma propaganda para ser veiculada pela internet”.

4. A prova se apresenta como proposta única para testar vários níveis de aquisição lingüística e conhecimento de práticas socioculturais, mudando tão-somente em termos de grade de avaliação;
5. Enfim, os candidatos revelam, de modo geral, utilização adequada de muitas estratégias cognitivas, por meio de elementos lingüístico-discursivos, mas não foi o suficiente para garantir a produção efetiva dos gêneros solicitados.

Esses são alguns aspectos que resultaram no insucesso dos candidatos, tanto em ambientes de imersão quanto de não-imersão, embora a grande maioria tenha demonstrado competências e habilidades em muitos domínios de língua portuguesa. Como o gênero, em sua relação com o contexto, ao que tudo indica, constitui o ponto de partida e de chegada, no caso em questão, passou a ser um problema para os candidatos, principalmente pela especialização de que determinados gêneros se revestem, já que o exame se apresenta como proposta de avaliação geral e não de áreas específicas, no dizer de McNamara e de Bachman.

No entanto, tais indícios não significam a proposta de exclusão do gênero para avaliação de língua, conforme assinalai. Ao contrário, tanto na pedagogia de língua materna como na de língua estrangeira, vejo o gênero textual como um caminho produtivo na construção de aprendizagem nos procedimentos de avaliação, como tendências teórico-metodológicas atuais que defendem essa idéia (Schneuwly e Dolz, 2004). Mas, é necessário estabelecer a distinção dos dois contextos pedagógicos. Na língua materna, o aprendiz já domina sua língua e alguns gêneros primários, pois esteve e está exposto desde o nascimento a práticas sociodiscursivas da sua língua-mãe. Segundo ainda os autores, é papel da escola oportunizá-lo a ter contato com gêneros da escrita para permitir o acesso a contextos reais, isso inclui os variados gêneros secundários. No caso da língua estrangeira, a inserção dos gêneros precisa ser feita com adequação ao nível aquisitivo do aprendiz, o que significa que ele necessita começar por conhecer os gêneros primários, até porque a metodologia de LE inclui, primeiramente, conhecimento de estruturas básicas da língua-alvo, o que não ocorre com falante nativo.

A análise dos dados, de elementos lingüísticos e discursivos, revelou, ainda, a necessidade de refletir sobre um outro aspecto. Parece mesmo é que há uma diferença fundamental na aprendizagem de L1 e de LE que não pode ser esquecida: o falante materno parte de gêneros para o conhecimento do texto de outros gêneros; já o falante estrangeiro parte do conhecimento de texto em direção ao gênero. Assim, para que o trabalho com gênero se efetive com sucesso em contexto de aprendizagem de LE, é preciso ter em mente a complexidade que essa perspectiva metodológica envolve. Para começar, é necessário ter ciência do conhecimento sobre o arcabouço teórico cognitivo que fundamenta a concepção de gênero como elemento constitutivo das práticas socioculturais e do papel de competência que é atribuído aos sujeitos para realizar tais práticas. É necessário saber também que gêneros se adequam a determinado nível aquisitivo. Isso evidentemente contempla também aspectos de ordem lingüística, uma vez que gênero é língua em uso, mas vai além dela. Saber que o uso da língua supõe conhecimento socio-pragmático-cultural do contexto em evidência para tal uso, o que implica conhecimento sobre a caracterização de gêneros primários e secundários. Saber, sobretudo, que um exame de proficiência lingüística, para contextos gerais, deve contemplar gêneros do cotidiano do uso lingüístico, pois trabalhar gêneros de contextos específicos pode beneficiar somente um ou outro candidato que já tenha familiaridade com esta prática de linguagem, como é o caso das práticas peculiares a determinadas comunidades discursivas, mas que não demonstre necessariamente competências na língua-alvo.

Isso tudo reivindica um contexto de letramento em que as práticas da cultura-alvo sejam apresentadas e explicitadas sempre na perspectiva de um relativismo cultural. O objetivo precípua, então, especificando para os resultados que a análise desta pesquisa apresentou, é possibilitar ao estrangeiro a oportunidade de ser avaliado, levando em conta o nível aquisitivo, não só de língua, em seu aspecto fonético, ortográfico, lexical, sintático, semântico, mas sobretudo, considerar o conhecimento dos gêneros textuais usuais no cotidiano, garantia real de inserção desse estrangeiro em práticas socioculturais da língua e da cultura-alvo.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é falar: palavras e ações*. (trad.) Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (trad.) Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2000.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (trad.) Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 9ª ed., 1999.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. (org.) Ângela P. Dionísio & Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BORTONI, Stella Maris "To What degree is a speech event feasible? A study of linguistic resources and communicative stress In: *D.E.L.T.A.* Vol. 7, nº 2, 1991.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. *Gêneros e discurso na escola*. Vol. 5. São Paulo: Cortez: 2000.
- BRANDÃO, N. H. & MICHELLETI, G. *Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (trad.) Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BROWN, Gilian & YULE George (1984) *Discourse Analysisi*. Cambridge, Cambridge University Press
- CALVET, L. J. *Linguistique et colonialisme – en petit traite de glotophagie*. Paris: Broche, 1974.
- _____. *La guerre des langues – et les politiques linguistiques*. Paris: Brochet, 1987.

- CANALE, M. & SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" In: *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. (trad.) Klaus B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, vol. II, 2001.
- CHAPMAN, M. L. *Situated, social, active rewriting genre in the elementary classroom*. Sage publications: 1999.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse en late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CHRISTIE, F. & MARTIN, J. R. *Genre and institutions*. London : Continuum, 2000.
- CORDER, P. *The elicitation of interlanguage*. IN: Errata, papers in error analysis. Lund: CWK Gleerup, 1973.
- DIONÍSIO, Ângela P. et al (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. 'Qualitative methods In: *Research in teaching and learning*. Vol.2, New York: Macmillian Publishing Company, 1986.
- ERICKSON, F. & Schultz, J. "When is a context?" Some issues and methods in the analysis of social competence" In: J. Green & c. Wallat (eds.) *Ethnography and language en educational settings*. Norwood, New Jersey: Ablex Press, 1981.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. (coord. e trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____ *Analysing Discourse*. London: Routledge – Taylor & Francis Group, 2003.
- FIGUEROA, E."John Gumperz and interactional sociolinguistics: intentionality, interpretation and social meaning" In: *Sociolinguistic Metatheory*. New York: Elsevier, 1994.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6ª ed., 2002 .

- FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 4ª ed., 5ª impressão, 2003.
- GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- GOODNOUGH, W. H. *Cultural anthropology and linguistics*. In: HYMES, D. *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, 1964, pp. 36-9.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes, 1982.
- _____ *Os limites dos sentidos*. Campinas: Pontes, 1995.
- GUMPERZ, JOHN J. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. *Bilinguality & bilingualism*. Cambridge: University Press, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier North-Holland, 1973.
- HARRÉ R. & GILLET. *A mente discursiva – os avanços na ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, trad. Dayse Batista, 1999.
- HUXLEY, R. & INGRAM, E. (org.) *Language acquisition: models and methods*. London: Academic
- JOHNSON, Marysia. *A philosophy of second language Acquisition*: London, Yale university press, 2003.
- JUDICE N. ET AL. *O ensino de português para estrangeiros: uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional* IN: *O ensino de português para estrangeiros – Ciclo de palestra*. Niterói: EDUFF, 1996, pp.23-38.
- KASPER G. & KELLERMAN E. *Communication strategies – Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. New York: Longman, 1997.
- KLEIMAN, Â. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 7ª ed. 2000 .
- _____ (org.) *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I v. G. & VILELA, M. “Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso” In: *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

- KOCH, I. V. G. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 3^a ed., 2000.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____ *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____ *Coesão textual*. São Paulo, Contexto: 1997.
- _____ *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 4^a ed., 1995.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- _____ *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.
- LEECH, G. N. *Principles of pragmatics*. New York: Longman, 1983.
- LEVINSON S. C. "Activity types and language", In: *Talk at Work*. New York, Cambridge: University Press, 1992.
- _____ *Pragmatics*. Cambridge: University Press, 1983.
- MCCAFFERTY, S. G. *The use of privative speech by adult ESL learners at different levels of proficiencie*. IN: *Vygotskian approaches to second language research*. Norwoord, N.J.: Ablex, 177-34.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade", 2002, (digit.).
- _____ *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *A construção do Mobiliário do mundo e da mente: linguagem categorização e verdade*. Recife, 2004. (digit.)
- _____ "Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções" . Comunicação apresentada ao XX Romanistentag, Freiburg (RDA), setembro de 1987, e reapresentada à XLV Reunião Nacional do Projeto NURC, Porto Alegre, 1987.
- _____ *Gêneros textuais e produção escrita*. Recife,(digit.), 2004.

- MELO, L. E. (org.) *Tópicos de psicolinguística aplicada*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 3ª ed., 2005 .
- MEURER, J. L. *Integrando estudo de gêneros textuais ao contexto da cultura*. IN: Gêneros textuais – Reflexões e ensino. 2ª ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 165-185.
- MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas – subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- MEY, J. L. *As vozes da Sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____ *Concise encyclopedia of pragmatics*. Elsevier, 1998.
- _____ “Pragmatics” In: *introduction*. Massachusetts: Blackwell, second edition, 2001.
- _____ *Whose language? – A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1985.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOURA, H. M. M. *Significação e contexto – uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto – formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____ *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____ *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. (trad.) Eni Pulcinelli et al. Campinas: Unicamp, 1988.
- _____ *O discurso*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- PEDRO, E. R. (org.) *Análise do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho coleção universitária – série lingüística, 1997.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 2001.
- RIBEIRO, T. B. & GARCEZ P. M. *Sociolingüística Interacional*, Porto Alegre: AGE, 1998.

- RICHARDS, J.C. *Error Analysis – perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1977.
- RIVERS, W. M. *Psicologia e ensino de línguas*. (trad.) Álvaro Cabral São Paulo: Cultrix, 1974.
- RODRIGUES, M. G. *et all Brazilian Portuguese – Your Questions nswered*. Campinas: Editora da UNICAMP,Oxford University Press, 3ª ed ., 6ª impressão, 1992.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- SCHIFFRIN, Deborah *Discourse Markers: Studies in interactional sociolinguistics*, New York: Cambridge University Press, 1987.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SEARLE, J. R. *Os atos de fala*. (coord.) E trad. Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1981.
- SELIGER, H. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Oxford, University Press, 2001.
- SKINNER, B. F. *O comportamento verbal*. (Trad.) Maria da Penha Vilalobos, São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- STREET, B. V. (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 .
- SELINKER, L. *INTERLANGUAGE*. IN: International Rewiew of applied linguistics, 1972, pp203-31.
- STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London and New York: Longman, 1995.
- SWALES, J. M.
- SWEET, H. *The practical study of languages*. 1964.
- TADEU, T. da S. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- YVES, de La T. *et all. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus editorial, [1951] (1992).

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Organização. e apresentação de Ingedore V. Koch. São Paulo, Contexto (Caminhos da Lingüística), 1999.

_____ (org.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

VIGNEAUX, G. *Les sciences cognitives – une introduction*. Paris: La Découverte, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 2ª. Ed., 1998.

_____ *A formação social da mente*. São Paulo : Martins fontes, 6ª ed., 5ª tiragem, 2002.

WALLACE, L. C. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing” In: *Literacy, language and learning*. Cambridge: University Press, 1988.

Sítios da internet

KRASHEN, S. Competence in foreign writingn: progress and lacune <<http://www.sdKrashen.com/articles/progressin12/01.html> Acesso em 03 de outubro de 2005.

RIDGWAY, T. “Literacy and foreign language reading” In: *Reading in a foreing language*. crescenteschoolofenglish@Yahoo.co.UK. Acesso em 03 de outubro de 2005.

Van Dijk, T. A. *Discourse and cognition in society*. Disponível em: <<http://www.daneprairie.com>. Acesso em novembro de 2004.

_____ *Cognitive context models and discourse*. Disponível em: <<http://www.daneprairie.com>. Acesso em novembro de 2004.

_____ *Context and cognition: nowledge frames and speech act comprehension*. Disponível em: <<http://www.daneprairie.com>. Acesso em novembro de 2005.

_____ *Societal cogniton and discourse*. <<http://www.daneprairie.com>. Acesso em novembro de 2005.

_____ *Pragmatic macro: structures in discourse and cognition*. <<http://www.daneprairie.com>. Acesso em novembro de 2005.

Coleções e Manuais

ENCYCLOPEDIA *of language and education – language testing assessment*.
Boston-London: Clapham Corson Kluwer Academic Publishers, 1997.

MANUAL de atos e comunicações oficiais, Ministério da Educação e do Desporto,
Universidade Federal Fluminense, 2003.

MANUAL do Candidato. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2003.