

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Valéria Schmid Queiroz

**A COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM TEXTOS DE PARTICIPANTES DO CELPE-
BRAS:
uma abordagem modular**

Belo Horizonte
2017

Valéria Schmid Queiroz

**A COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM TEXTOS DE PARTICIPANTES DO CELPE-
BRAS:
uma abordagem modular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos do Texto e do Discurso

Linha de pesquisa: Análise do Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho

Belo Horizonte

2017

Aos meus avós,
Zelinda Negro Schmid, João Francisco Schmid, Francisca
do Amaral Queiroz Araújo e Lucas de Queiroz Araújo,
por serem meus grandes exemplos de força, persistência,
sabedoria, alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

É difícil aumentarmos nossos horizontes de expectativas. É necessário um grande esforço, quebrar conceitos que já conhecíamos e ir além. Nesse processo, cada pouco que aprendemos é uma grande vitória. No trajeto deste trabalho de dissertação, algumas mãos foram essenciais ao construírem comigo essa vitória. A elas devo todo o meu agradecimento.

Agradeço à professora e orientadora Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho pelo imenso auxílio em todo o meu processo de mestrado com contribuições, correções, discussões, reflexões, conselhos, paciência e compreensão nos diversos momentos de dificuldades.

Agradeço aos professores Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Leandro Rodrigues Alves Diniz, Gustavo Ximenes Cunha e Janaína de Assis Rufino pelas grandes contribuições com aulas, discussões, indicações de leitura e sugestões para o meu trabalho.

Agradeço aos professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), minha universidade da graduação, por sempre me receberem de volta de braços abertos. Em especial, agradeço à professora Luciana Pereira da Silva, que contribuiu diretamente para este trabalho com valiosas discussões e indicações de leitura.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por me acolher nesse programa de pós-graduação, e à CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu realizar esse mestrado.

Agradeço à professora Carla Viana Coscarelli e ao financiamento do PIFID por me darem a oportunidade de participar como tutora da Oficina de Leitura e Produção Escrita, o que me proporcionou grande crescimento profissional e pessoal.

Agradeço à *Fulbright* e à *University of North Carolina at Charlotte* (UNCC) pela grande experiência de vivência, estudos e trabalho nos Estados Unidos. Agradeço aos colegas que fiz nessa universidade e no programa *Foreign Language Teacher Assistant* (FLTA) pelas trocas culturais e acadêmicas. Agradeço aos meus alunos de Língua Portuguesa da UNCC que foram a inspiração

do tema desta dissertação. Em especial, agradeço à coordenadora do programa de português da UNCC (à época), Profa. Alexandra Zagonel, pelo exemplo e dedicação, e à professora Elizabeth Miller, também por me indicar valiosas leituras e por fazer colocações que foram fundamentais na construção da minha confiança e identidade como falante de inglês como língua adicional.

Agradeço aos colegas da UFMG, que, desde o início do meu mestrado, me ajudaram a superar dificuldades e ampliar meus horizontes.

Agradeço à estimada colega Liane She, que me fez a grande gentileza de revisar o *abstract*.

Agradeço à Cristiane Carmelita, amizade valiosa que o período em Belo Horizonte me proporcionou.

Agradeço à querida Elaine Mello, que, talvez mais do que saiba, me deu forças em vários momentos para continuar firme em meu propósito de vida.

Agradeço, com especial carinho, aos meus pais, por aguentarem a saudade, por me apoiarem em todas as instâncias, por, de longe ou de perto, serem meu porto seguro.

Agradeço ao meu irmão, que, com sua coragem, inteligência, compaixão e amor, me faz acreditar na construção de um mundo melhor.

Agradeço, com todo o meu coração, ao meu noivo e amor da minha vida, Andreas Schörghofer, por tornar esse trajeto mais suave e minha vida mais especial.

Agradeço a Deus, que, da grandeza do universo ou das profundezas do meu ser, guia minha existência em todas as dimensões.

“A palavra é meu domínio sobre o mundo”
(Clarice Lispector.
In: WALDMAN, 1983)

RESUMO

Embora desenvolvido em grande escala na última década, o estudo do Português Brasileiro como língua adicional vem sendo discutido apenas recentemente em comparação com o de outras línguas. Foi também com o crescimento de políticas de internacionalização e maior interesse na difusão da língua que o país passou a se preocupar em criar instrumentos próprios de certificação linguística, instaurando-se o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), requerido hoje por variadas instâncias profissionais e acadêmicas para que o indivíduo estrangeiro possa ser aceito e inserido nas regulamentações e instituições brasileiras. Diversas pesquisas têm sido publicadas em vários âmbitos considerando-se a validade e a importância do exame. Dirigindo um olhar para o estado de desenvolvimento da competência discursiva dos participantes da prova no âmbito da articulação textual e das relações discursivas que constroem em suas produções, em nosso estudo, procuramos analisar como são construídas essas relações textuais e discursivas com base nas contribuições do Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) – uma abordagem de foco interacionista e modular da organização discursiva. Interessou-nos relacionar a organização do texto e o uso de marcadores discursivos pelo autor com o estado de desenvolvimento de sua competência discursiva para a escrita. Para tanto, nossa base teórica para a discussão do modelo se constituiu, em especial, de trabalhos publicados pelo grupo de Genebra, como Roulet, Filliettaz e Grobet (2001) e Filliettaz; Roulet (2002), bem como das pesquisas de Marinho (2002, 2004, 2006) no Brasil. Para as reflexões sobre competência discursiva, nos valem, particularmente, da visão dada por Auchlin (1996, 1996a, 1997, 1998). Como corpus, nos propusemos analisar textos de participantes do Celpe-Bras, publicados e comentados no Guia do Participante do Celpe-Bras (2013), a partir de um percurso que envolve os módulos Hierárquico, Interacional e a Forma de Organização Relacional do MAM. Os resultados encontrados apontam para a possibilidade de uma relação do estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita dos autores quanto à articulação textual e ao uso de conectores com o nível de proficiência certificado pelo exame, apesar de termos encontrado também algumas exceções.

Palavras-chave: Português como língua adicional; Celpe-Bras; competência discursiva; Modelo de Análise Modular do Discurso; articulação textual, conectores.

ABSTRACT

Although it has been developed on a big scale during the past decade, the study of Brazilian Portuguese as an additional language is very new in comparison to the study of other languages. The decision of creating instruments of linguistic certification in Brazil (such as the Proficiency Certificate for Foreigners in Portuguese Language – Celpe-Bras – is nowadays required in many Brazilian professional and academic institutions in order to allow foreigners to study or work in the country) is also recent and is due to the growing interest in internationalization politics and propagation of the language. Several investigations have been conducted on various aspects, as Celpe-Bras has become a valid and important exam of Portuguese language proficiency in Brazil. Focusing on participants' writing abilities in articulating texts and in producing discourses, this thesis is intended to develop an analysis about how textual and discourse connections are built in the texts, produced in the context of Celpe-Bras evaluation. Contributions of the Geneva Model of discourse analysis have been followed, which focus on an interactionist and modular approach to discourse organization. Our interest was to observe the relation between the text organization and the use of text relation markers by the writer, and his/her state of development in discourse competence for writing. The analysis were especially based on works published by the group of study in Geneva, as Roulet; Filliettaz, Grobet (2001) and Filliettaz; Roulet (2002), as well as on works by Marinho (2002, 2004, 2006) in Brazil. Regarding the concept of discourse competence, Auchlin's ideas have been borrowed (1996, 1996a, 1997, 1998). The corpus is formed by 12 texts written by participants of Celpe-Bras which have already been evaluated and commented in the *Guia do Participante do Celpe-Bras* (Participant Guide of Celpe-Bras). We developed our analysis from the hierarchical and interactional modules point of view, as well as the relational organization form of discourse. The results pointed to a possible relation between the discourse competence's state of the writers' development, regarding textual organization and the use of connectives, and the level of proficiency certified by the exam. Nonetheless, some exceptions were also found.

Key words: Portuguese as an additional language; Celpe-Bras (Brazilian Portuguese proficiency exam); discourse competence; Geneva Model of Discourse; textual organization, connectors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Análise Modular (MAM).....	30
Figura 2 - Representação do processo de negociação	67
Figura 3- Representação da negociação de que fazem parte os textos do corpus	69
Figura 4 – Representação geral da estrutura hierárquica do processo de negociação	75
Figura 5– Enquadre Interacional da Tarefa 1	77
Figura 6 – Enquadre Interacional da Tarefa 2	78
Figura 7– Enquadre Interacional da Tarefa 3	78
Figura 8 – Enquadre Interacional da Tarefa 4	79
Figura 9- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 1	90
Figura 10– Perfil relacional para macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 1.....	91
Figura 11– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)	94
Figura 12– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)	96
Figura 13– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)	97
Figura 14– Estrutura hierárquico-relacional de Is (17-19)	98
Figura 15– Estrutura hierárquico-relacional de Is (17-19)	98
Figura 16 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (20-22).....	101
Figura 17 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 2.....	103
Figura 18 – Estrutura hierárquico-relacional de Is (02-06)	105
Figura 19– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-14)	107
Figura 20 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(15-18)	108
Figura 21 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 3.....	112
Figura 22– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (04-08).....	114
Figura 23 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (09-11).....	115
Figura 24– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (12-18).....	116
Figura 25– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (19-21).....	118
Figura 26– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 4.....	122
Figura 27– Estrutura hierárquico-relacional de I (02-06).....	125
Figura 28 – Estrutura hierárquico-relacional de I (02-06).....	126
Figura 29– Estrutura hierárquico-relacional de I (07-10).....	127
Figura 30– Estrutura hierárquico-relacional de I (07-10).....	128
Figura 31– Estrutura hierárquico-relacional de I (11-14).....	129
Figura 32– Estrutura hierárquico-relacional de I (11-14).....	130
Figura 33– Estrutura hierárquico-relacional de I (15-18).....	130
Figura 34– Estrutura hierárquico-relacional de I (15-18).....	132
Figura 35 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (19-20).....	133
Figura 36 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5.....	136
Figura 37– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5.....	137
Figura 38– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5.....	138
Figura 39 – Estrutura hierárquico-relacional de Is (02-06)	139
Figura 40– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 6.....	141

Figura 41– Estrutura hierárquico-relacional de I(02-03).....	142
Figura 42– estrutura hierárquico-relacional de I(04-07)	143
Figura 43– Estrutura hierárquica-relacional de I(08-10).....	144
Figura 44– Estrutura hierárquica-relacional de I(08-10).....	145
Figura 45 – Estrutura hierárquico-relacional de I(11-12).....	146
Figura 46 – Estrutura hierárquico-relacional de I(11-12).....	146
Figura 47 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 7.....	149
Figura 48 – Estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 7	151
Figura 49- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 8	155
Figura 50- Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-04).....	156
Figura 51 – Estrutura hierárquico-relacional de I (05-16).....	157
Figura 52– Estrutura hierárquico relacional de I(17-27)	158
Figura 53– Estrutura hierárquico-relacional de I(28-42).....	160
Figura 54– Estrutura hierárquico-relacional de I(28’-29’) do texto base	161
Figura 55 – Estrutura hierárquico-relacional de I(30’-32’)	162
Figura 56 – Estrutura hierárquico-relacional de I(43-48).....	163
Figura 57– Estrutura hierárquico-relacional de I(49-51).....	164
Figura 58 - Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 9	166
Figura 59 - Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-02).....	167
Figura 60 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-02)	168
Figura 61– Estrutura hierárquico-relacional de Is(03-04)	168
Figura 62 - Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-08).....	169
Figura 63- Estrutura hierárquico-relacional de Ip(09-14)	170
Figura 64 - Estrutura hierárquico-relacional de Ip(11-12)	172
Figura 65 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(15-16).....	173
Figura 66- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 10	176
Figura 67– Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-06)	177
Figura 68- Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-06).....	178
Figura 69– Estrutura hierárquico-relacional de Is(13-24)	179
Figura 70- Estrutura hierárquico-relacional de Ip(25-26)	180
Figura 71- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 10	182
Figura 72– Estrutura hierárquico-relacional de (04-07).....	183
Figura 73 – Estrutura hierárquico-relacional de (08-13)	184
Figura 74 – Estrutura hierárquico-relacional de I(14-18).....	185
Figura 75 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(19-20).....	186
Figura 76 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 12.....	188
Figura 77 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-04)	189
Figura 78 – Estrutura hierárquico-relacional de I(05-10).....	190
Figura 79– Estrutura hierárquico-relacional de I(11-13).....	191
Figura 80 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(14-17).....	192

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Objetivos geral e específicos.....	23
1.3 Modelo de análise modular do discurso: um referencial teórico-metodológico.....	24
1.3.1 Os fundamentos do MAM.....	24
1.3.2 A proposta de análise do MAM.....	28
1.4 A constituição do corpus.....	34
1.4.1 Um exame de proficiência de Língua Portuguesa no Brasil: breve histórico.....	34
1.4.2 Descrição do corpus.....	39
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA DISCURSIVA.....	43
2.1 O conceito de competência.....	43
2.2 A competência comunicativa e o Celpe-bras.....	47
2.3 A competência discursiva.....	52
2.3.1 Uma abordagem sistêmica e multidimensional da competência discursiva.....	55
2.3.1.1 O funcionamento da competência discursiva.....	57
2.3.1.2 O diagnóstico da competência discursiva.....	60
2.3.1.3 O diagnóstico da competência discursiva e o ensino.....	61
CAPÍTULO 3 – UM PERCURSO DE ANÁLISE.....	65
3.1 A Dimensão Hierárquica.....	65
3.1.1 A divisão em atos.....	69
3.1.2 A estrutura hierárquica.....	73
3.2 A Dimensão Interacional.....	76
3.3 A Forma de Organização Relacional.....	82
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO CORPUS.....	86
4.1 Tarefa 1.....	87
4.1.1 Nível Avançado Superior.....	89
4.1.2 Nível Intermediário.....	102
4.1.3 Nível Sem Certificação.....	111
4.2 Tarefa 2.....	119

4.2.1 Nível Avançado.....	121
4.2.2 Nível Intermediário	134
4.2.3 Nível Sem Certificação	140
4.3 Tarefa 3	147
4.3.1 Nível Avançado Superior	149
4.3.2 Nível Intermediário	154
4.3.3 Nível Sem Certificação	165
4.4 Tarefa 4	174
4.4.1 Nível Avançado Superior	175
4.4.2 Nível Intermediário	181
4.4.3 Sem Certificação	187
4.5 Considerações finais do capítulo	193
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
APÊNDICES	204
ANEXOS	238

APRESENTAÇÃO

Embora desenvolvido em grande escala na última década, o estudo do Português Brasileiro como língua adicional é um tópico que foi trazido à tona apenas recentemente, em especial com a instauração do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, conforme apontado por Diniz (2008) em extenso trabalho apresentando as políticas linguísticas do governo brasileiro em relação à instrumentalização do ensino do Português como língua estrangeira.

Segundo o autor, também foi com o crescimento dessas políticas de internacionalização e o maior interesse na difusão do português brasileiro que o Estado passou a se preocupar em criar instrumentos próprios de certificação linguística, tal qual se vê presente em diversos outros países. É nessa conjuntura que foi instaurado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, conhecido como Celpe-Bras, hoje requerido por variadas instâncias profissionais e acadêmicas para que o indivíduo não brasileiro possa ser aceito e inserido nas regulamentações e instituições do país (DINIZ, 2008).

Levando em conta a importância do exame, bem como as observações e reflexões feitas a partir do nosso trabalho como professora de língua e cultura brasileira em contexto estrangeiro, chegamos ao tema proposto nessa dissertação de mestrado. Ao nos depararmos com produções escritas de alunos de diversos níveis do idioma, percebemos uma certa dificuldade na construção das relações dentro de seus textos, provavelmente por um desconhecimento de possíveis marcadores ou de particularidades da língua. Os livros didáticos com os quais trabalhamos não pareciam dar foco à escrita do aluno, muito menos prepará-los para entender como se organizam os gêneros discursivos em suas características estruturais e interacionais, importante fator que contribuiria para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. O Celpe-Bras, no entanto, é um exame que considera o desempenho do participante em situações comunicativas de uso da língua. Assim, por ser um exame de referência para a proficiência na língua, espera-se que os alunos de português como língua estrangeira tenham uma base em sala de aula para que desenvolvam a língua em todos os seus aspectos e sejam capazes de cumprir ao menos com o proposto pela avaliação.

A partir dessas reflexões, portanto, surgiram-nos questionamentos como: os níveis de certificação propostos pela avaliação da prova levam também em conta o estado de desenvolvimento da competência discursiva do autor? Os participantes de todos os níveis de certificação apresentariam uma organização discursiva similar ou a classificação da proficiência linguística em mais ou menos avançada também refletiria uma diferenciação na articulação do discurso?

Visando refletir sobre essas questões, bem como levantar hipóteses sobre o estado de desenvolvimento da competência discursiva dos autores de textos produzidos para o exame Celpe-Bras, procuramos um instrumento de análise que desse conta de tal problemática. A partir disso, levantamos a hipótese de que a avaliação do estado de desenvolvimento da competência discursiva dos participantes, considerando-se a construção de relações no texto, pode ser realizada por meio do Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) e de que ela nos daria base para observar o desempenho discursivo de falantes de Língua Portuguesa como uma língua adicional na escrita. O MAM, do qual tratamos em capítulo à frente, consiste em um modelo e instrumento de análise que nos permite a construção de um percurso apropriado para analisarmos os textos que constituem o nosso corpus, de acordo com nossos objetivos.

Assim, iniciamos o capítulo 1 com uma introdução geral, apresentando tópicos importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Nesse capítulo, exploramos as razões que nos levaram a priorizar o caminho analítico escolhido, explicitamos nossos objetivos maiores a serem alcançados neste trabalho, apresentamos nossa opção teórico-metodológica pelo MAM e descrevemos em detalhes o nosso corpus, composto por textos publicados de participantes do Celpe-Bras.

No segundo capítulo, trazemos uma discussão sobre o conceito de competência e como ela passou a incorporar outros sentidos ao longo do tempo. Abordamos ainda a importância que tomou esse termo na área de ensino-aprendizagem de línguas, levando em conta também a noção considerada pelo Celpe-Bras. Por fim, discutimos pontos de vista a respeito da competência discursiva e enfatizamos nossa opção pelos estudos de Auchlin (1996; 1996a; 1997; 1998) sobre a competência discursiva como um sistema multidimensional.

No terceiro capítulo, apresentamos, inicialmente, as Dimensões discursivas Hierárquica e Interacional, bem como a Forma de Organização Relacional conforme propostas pelo MAM, uma vez que estas deverão guiar a nossa análise. Em seguida, no quarto capítulo, procedemos com nossa análise dos textos do corpus, abordando o gênero discursivo a que pertencem e sua organização textual, a fim de levantarmos hipóteses a respeito do estado de desenvolvimento da competência discursiva dos autores, falantes/escritores de português como língua adicional.

No quinto capítulo, apresentamos finalmente uma conclusão de nossa pesquisa. Buscamos levantar os resultados alcançados e trazer reflexões a respeito de possíveis desenvolvimentos futuros, procurando contribuir de alguma forma com as discussões na área dos estudos sobre a articulação discursiva bem como na dos estudos de Português como Língua Adicional (PLA).

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Tendo em vista os questionamentos propostos¹ e a hipótese da qual partimos, de que a avaliação do estado de desenvolvimento da competência discursiva dos participantes, considerando-se a construção de relações no texto, pode ser realizada adotando-se o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) como referencial teórico-metodológico e de que ela nos daria base para observar o desempenho discursivo de falantes de Língua Portuguesa como uma língua adicional na escrita, iniciamos esta justificativa com uma discussão do papel e do valor de exames de proficiência em língua estrangeiras como o Celpe-Bras para as políticas linguísticas de um país e suas instituições. Nesse sentido, faz-se necessária a articulação de dois conceitos base: o de internacionalização e o de educação multicultural.

Segundo apontado por Olson; Evans; Schoenberg (2007), a internacionalização é um conceito que se difere de educação internacional e estaria relacionada ao processo viabilizado pelas instituições de ensino a fim de envolver dimensões interculturais, internacionais e globais aos objetivos e funções da educação. A educação multicultural, por sua vez, colocada em contraste com a questão do multiculturalismo, seria o trabalho dos professores em sala com a diversidade cultural, como a variedade de culturas, etnias, raças e classes sociais, de forma a envolver esses conceitos com os princípios e teorias da própria disciplina.

Pensando esses conceitos, vemos que o Celpe-Bras tem contribuído para ambas as noções e, assim, se mostrado uma ferramenta importante para a efetivação dessas políticas. Ou seja, o exame se abre aos processos de internacionalização ao ser uma porta de entrada para estrangeiros em nossas instituições acadêmicas e empresas profissionais, além de promover o estudo da língua portuguesa no exterior e o interesse por ela. Enquanto isso, também colabora com a educação multicultural na medida em que procura desenvolver tais elementos da cultura e diversidade brasileiras na sua composição. Estabelecendo critérios do que se deve esperar do aluno, o exame pode contribuir para o trabalho com essas questões em sala de aula do idioma português em contexto de língua adicional.

¹ Expostos na Apresentação deste trabalho.

Diversas pesquisas vão apontar essa relevância, como o já citado trabalho de Diniz (2008), que faz uma investigação da construção discursiva do português do Brasil como língua estrangeira, ressaltando o papel do Celpe-Bras nesse processo. Ferraz e Pinheiro (2014), por sua vez, estabelecem uma reflexão sobre a suficiência e a importância da certificação da prova em questão como representativa da competência linguística dos alunos do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), uma vez que o Celpe-Bras é um requisito obrigatório e imprescindível para o intercambista que deseja ficar no Brasil para realizar seus estudos. Nesse sentido, também Bizon (2013), na sua tese de doutorado, levanta essa questão, indo a fundo na investigação diretamente com alunos do PEC-G a respeito do Celpe-Bras como um instrumento bastante relevante na inserção social e acadêmica desses alunos, contribuindo para a construção de multiterritorializações. Considerando a questão da interculturalidade, Leroy (2014) vai tratar da parte oral do exame, buscando descrever uma metodologia para identificar as competências interculturais dessa parte, de forma a instigar os examinandos e o avaliador a reconfigurarem e reconstruírem suas concepções do que é o Brasil.

Outro trabalho importante na área é o de Schoffen (2009), uma vez que faz uma análise da validade dos conceitos teóricos propostos pelo Celpe-Bras para a avaliação da proficiência dos participantes na parte escrita do exame por meio de comparação com os resultados atribuídos a uma quantidade de produções. A autora percebe algumas limitações nessas correções por nem sempre conseguirem relacionar todos os elementos contextuais propostos pela grade de avaliação e propõe novos parâmetros para o exame com o fim de aumentar a coerência dos construtos teóricos no momento da atribuição de resultados.

A nossa proposta nesta dissertação considera essa pertinência da prova do Celpe-Bras e procura contribuir para a reflexão não só dos quesitos avaliativos que distribuem as produções em níveis de certificação, mas, também, em um âmbito mais amplo, para a implementação de tais conceitos na sala de aula do professor de português como língua adicional. Pensando nisso é que defendemos como primordial a análise do nosso corpus a partir do olhar da competência discursiva. Afinal, segundo Roulet (1999),

*l'objective de l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et secondes n'est pas seulement d'acquérir une compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité de construire et d'interpréter des phrases, mais d'acquérir une compétence de communication, ou je dirais plutôt une **compétence discursive**, c'est-à-dire la capacité de produire et d'interpréter des discours variés*² (p. 9-10. Grifos do autor).

Essa competência, para Roulet (1999), é adquirida espontaneamente, em meio natural. No entanto, para o aprendiz de uma segunda língua que não vive em meio a uma comunidade que partilha essa competência, essa aprendizagem se torna mais complicada e, por isso, ela deve ser incorporada ao ensino. De acordo com o linguista, não é possível recriar uma situação de aprendizagem natural em uma aula de língua estrangeira, pois colocar os alunos apenas em condição de simulação de uma interação autêntica nem sempre é suficiente, já que esta seria uma exposição breve. Dessa forma, Roulet (1999) defende um ensino que possibilite ao aluno de uma língua adicional também ser capaz de analisar e compreender a organização discursiva em textos da língua alvo, para que aprenda a identificar estratégias de comunicação utilizadas nessa língua e a colocá-las em prática em uma situação de interação. Nesse sentido, a avaliação é de suma importância para que a aprendizagem continue progredindo.

Portanto, tomarmos como nosso objeto de análise a competência discursiva em textos do Celpe-Bras de falantes de Língua Portuguesa como língua adicional é de grande valia para os estudos dessa área, já que esta é também uma maneira de contribuímos indiretamente para um ensino e uma avaliação que considerem o desenvolvimento dessa competência, essencial para que o aluno/falante tenha maiores condições de se engajar em uma situação de comunicação interativa.

O autor também aponta que ainda há uma grande incoerência no ensino de língua materna e de língua estrangeira. Segundo ele, ao invés de andarem juntas, as línguas são aprendidas a partir de abordagens diferenciadas, o que prejudica o aluno. Assim, Roulet (1999) propõe que a pedagogia de ensino de língua materna e de línguas adicionais deva ser integrada em relação a abordagem e objetivos. Nesse ponto, o autor não se refere a ensinar essas línguas da mesma maneira, já que há diferenças na forma de aquisição de cada uma delas, dependendo de seu contexto de aprendizagem

² “O objetivo do ensino-aprendizagem das línguas maternas e segundas não é somente adquirir uma competência linguística, isto é, a capacidade de construir e interpretar as frases, mas o de adquirir uma competência de comunicação, ou, eu diria ainda mais, uma **competência discursiva**, isto é, a capacidade de produzir e interpretar discursos variados”. (Todas as traduções nesse trabalho são nossas, a não ser que apontemos outra referência).

(vide Ortega, 2009), mas a entrar em consonância a respeito de pontos de vista pedagógicos e concepções de língua, texto e discurso, assim como de ensino-aprendizagem da competência discursiva.

Por isso, apesar de discussões em torno da análise da competência discursiva na esfera didática serem frequentemente feitas a partir da perspectiva da língua materna, como a de Auchlin; Burger (2008), que tomamos igualmente como referência no nosso trabalho, consideramos com Roulet (1999) que elas podem ser também adotadas para a observação de produções em uma segunda língua. Inclusive, a esse respeito, Roulet (1999) ainda propõe que o processo de aquisição da competência discursiva em segunda língua pode se apoiar em uma reflexão sobre a organização discursiva da língua materna. Isto é, um estado da competência discursiva já mais adiantado em língua primeira pode ser um apoio no ensino de línguas adicionais, já que o aluno teria capacidade para refletir sobre as similaridades de organização discursiva e usá-las para suas produções nessa outra língua.

Pensando dessa forma, o aluno poderia, por exemplo, já de início, colocar em prática na língua estrangeira aspectos do discurso que tenham maior similaridade com o que ele já conhece de sua experiência social e linguística com sua língua materna (como o conhecimento de determinados gêneros discursivos, noções de formalidade etc.). O aprimoramento destes e demais aspectos do discurso também ligados ao contexto sociocultural da língua adicional são desenvolvidos conforme o aluno se torna mais avançado no entendimento do funcionamento discursivo.

A partir disso, poderíamos pensar que a compreensão das formas de articulação discursiva em um texto estaria entre os aspectos do discurso que exigiriam um nível mais avançado do aluno, devido à necessidade de acoplagem de informações de naturezas diferentes, o que nem sempre é simples de se assimilar com a língua materna. Assim, seu domínio (ou falta dele) seria um dos indicativos do estado de desenvolvimento da competência discursiva de um determinado autor.

A contribuição de Roulet (1999, 2001), nesse sentido, dá-se pela apresentação do Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) como um modelo e instrumento de análise da organização discursiva que, embora não tenha a pretensão de ser uma proposta de análise da competência

discursiva, é uma proposta que contribui para o ensino-aprendizagem dessa competência, a partir de uma perspectiva multidimensional. Para Auchlin (1998), no entanto, a função que Roulet atribui para a competência discursiva ainda é um tanto limitada, visto que serviria, de modo geral, apenas para acessar uma compreensão do discurso já existente. Auchlin (1998) amplia, então, essa visão para propor uma possibilidade de um diagnóstico do estado de competência discursiva, considerando sua característica experiencial, isto é, a experiência discursiva do próprio analista na construção do discurso. Assim, entendemos a perspectiva de Auchlin sobre a competência discursiva e a de Roulet e seu grupo de Genebra sobre o MAM como referenciais teórico-metodológicos adequados para a análise do nosso corpus neste trabalho, a fim de atingirmos nossos objetivos.

Como a competência discursiva pode ser analisada por diversos aspectos, na medida em que, nessa visão, ela não é apenas um conjunto de capacidades adquiridas, mas a sucessão de estados semi-estáveis em contínuo processo de maturação, propomo-nos, aqui, a analisá-la considerando a Forma de Organização Relacional dos textos, tal como proposta pelo MAM. Essa Forma de Organização (FO) nos ajuda a ver de que maneira os autores constroem (ou buscam construir) sentidos nos textos por meio das relações que neles se estabelecem e, assim, ela pode contribuir para fazermos o diagnóstico dessa competência.

Entendemos que vários outros aspectos do discurso também poderiam ser considerados em prol de uma análise da competência discursiva. A opção por enfatizarmos a FO Relacional, assim como a sua relação com aspectos interacionais, vem de nossa experiência como professora de português como língua estrangeira, durante a qual nos deparamos com diversos problemas redacionais dos alunos referentes, especialmente, à articulação textual. Percebemos que essa questão, de extrema importância para a comunicação, é pouco tratada nos livros didáticos e nas aulas de português como língua estrangeira.

Assim, escolhemos trabalhar com os textos do exame Celpe-Bras pelo nosso interesse a respeito de como um exame, que tanta influência tem para delinear as diretrizes do ensino do português como língua estrangeira, considera a questão relacional nos textos dos participantes. Além disso, também nos intriga investigar se os problemas redacionais encontrados relacionados a essa forma

de organização, que nos permitiam traçar uma compreensão a respeito do estado da competência discursiva do autor, podem estar relacionados de alguma forma também com o resultado da avaliação do texto do autor quanto ao seu nível de proficiência.

Por fim, a partir dessa discussão, acreditamos que nosso trabalho se justifica pela importância de se lançar um olhar às produções em língua estrangeira considerando também a competência discursiva dos autores/locutores. Afinal, mesmo havendo uma literatura de relevância na área e cada vez mais trabalhos sendo desenvolvidos em torno do exame Celpe-Bras, poucos são os que tratam dessas questões em contexto de uma língua não materna, especialmente se considerarmos os trabalhos sobre a Língua Portuguesa nessa conjuntura, uma vez que o desenvolvimento do ensino do português brasileiro como língua adicional é recente e ainda está em processo de aprimoramento. Além disso, embora diversos estudos em Linguística Aplicada e mesmo em Análise do Discurso tenham surgido na última década abordando questões linguísticas, culturais e discursivas no campo de PLA, ainda não há trabalhos no Brasil que procurem olhar para este aspecto, da articulação discursiva (e muito menos em relação a questões ligadas à competência discursiva) a partir do Modelo de Análise Modular do Discurso, como propomos desenvolver.

1.2 Objetivos geral e específicos

Tomamos como objetivo geral da nossa pesquisa levantar hipóteses sobre o estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita dos autores de textos produzidos para o exame Celpe-Bras a partir da consideração da Forma de Organização Relacional dos textos, com base no Modelo de Análise Modular do Discurso.

Para atingir esse objetivo mais amplo, definimos alguns objetivos específicos a serem perseguidos na nossa dissertação. Após apresentarmos uma visão geral do Celpe-Bras e delimitarmos a constituição do nosso corpus, investigamos propostas teóricas sobre o conceito de competência, relacionando-a a como essa noção é tratada atualmente no ensino de línguas e como o Celpe-Bras a considera. Essa discussão nos ajuda a definirmos a noção de competência discursiva com a qual trabalhamos para a análise do nosso trabalho.

Além disso, também é nosso objetivo descrever e analisar a organização relacional dos textos do nosso corpus a partir da composição de suas estruturas hierárquico-relacionais, procurando identificar as possíveis ocorrências de infelicidades textuais nas produções e levantar hipóteses sobre o que levou o autor/locutor a cometê-las. Dessa forma, esperamos poder ter uma noção do estado de desenvolvimento competência discursiva do autor.

1.3 Modelo de análise modular do discurso: um referencial teórico-metodológico

1.3.1 Os fundamentos do MAM

Conforme já exposto, nossa base teórico-metodológica vai se concentrar no modelo proposto por Roulet e seu grupo de pesquisa da Universidade de Genebra. Segundo Roulet (2007), o MAM é uma proposta de análise discursiva que pretende ser um instrumento para o pesquisador olhar para o discurso autêntico na sua globalidade e totalidade (p.19). Assim, o modelo se apresenta como uma ferramenta analítica “que permite integrar e articular, em uma perspectiva cognitivo-interacionista, as dimensões linguística, textual e situacional da organização do discurso” (CUNHA, 2014, p. 26).

Partindo de considerações a respeito do papel e do lugar da Análise do Discurso (AD), Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) apontam diversas pesquisas que procuraram dar conta da organização do discurso³, mas ressaltam a necessidade ainda de um instrumento capaz de articular tais estudos e integrá-los em um modelo único de organização discursiva, que daria uma visão mais ampla e geral do discurso em todas as suas particularidades. Segundo os autores, essa integração contribui para colocar a AD na sua posição dentro das ciências da linguagem, uma vez que muitas vezes essa área de estudos é considerada separadamente da linguística da língua. Isto é, importantes pesquisadores⁴

³Entre outras, as pesquisas de: Edmondson (1981), Schegloff (1996), Vincent (1993), sobre o discurso oral; Mann, Matthiessen & Thompson (1992), Adam (1992), Bronckart (1997), sobre o discurso escrito; Charaudeau (1991, 1997 e 1999), Aston (1988), sobre gêneros específicos; Ducrot (1980, 1984), Lambrecht (1994) et Combettes (1998), Sperber & Wilson (1989), Berrendonner, sobre dimensões específicas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 4-5).

⁴ Roulet, Filliettaz; Grobet (2001) colocam Saussure, Chomsky e Sperber & Wilson como exemplos dentre os pesquisadores que separam como campos diferentes os estudos da língua e dos enunciados.

dividem a categoria de estudo da língua, que trataria da linguística teórica e dura, do estudo do emprego dos enunciados, representados pela pragmática.

Posicionando-se do lado oposto a essa visão, os autores colocam a Análise do Discurso como parte integrante da linguística da língua, no mesmo patamar dos componentes textuais e situacionais (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 2). Ou seja, a AD não ignora as particularidades dos processos textuais, mas os incorpora. O emprego das formas linguísticas em diferentes línguas e culturas desenvolveu regularidades e sistemas possíveis de serem identificados, descritos e explicados pelo pesquisador.

A necessidade de desenvolver a AD é não somente teórica, mas também prática, visto que, nas palavras dos autores, “*le discours, sous toutes ses formes, occupe une place centrale dans toutes les activités humaines, de la communication quotidienne à l’information médiatique, à l’éducation, au débat politique ou à la recherche*”⁵ (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 3). No entanto, para eles, as pesquisas sobre a organização discursiva ainda deixam a desejar, já que costumam ser muito genéricas ou muito fragmentadas. Por esse motivo, os autores veem como essencial a elaboração de um modelo que pretenda dar conta da organização de todas as formas discursivas possíveis – isto é, tanto dialógicas como monológicas, escritas ou orais, literárias ou não literárias – e de discursos situados e autênticos, em vez de trabalhar com enunciados isolados fabricados, como foi muito utilizado nos estudos pragmáticos.

Seguindo essa premissa, o grupo de estudos sobre o discurso da Universidade de Genebra reúne suas pesquisas a fim de apresentar o que foi a primeira versão do Modelo de Análise Modular do Discurso no livro de Roulet *et al* (1985). O modelo pretendia ser um método hierárquico que desse conta de todos os tipos de discursos dentro de um número finito de categorias. Os pesquisadores partiram do estudo da estrutura hierárquica que, segundo eles, seria incontornável, desenvolvendo o que seriam as relações ilocucionárias e interativas⁶ nesse contexto. A partir disso, também a

⁵ “O discurso, em todas as suas formas, ocupa um lugar central em todas as atividades humanas, da comunicação cotidiana à informação midiática, à educação, ao debate político ou à pesquisa”.

⁶ As relações ilocucionárias se dão no nível da troca. E as relações iniciativas se dão no nível das intervenções, como as relações de argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, sucessão, antecipação, comentário e

organização polifônica foi delineada, com o estudo da marcação de alguns verbos e conectores. Por outro lado, segundo os próprios autores (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), eles acabaram caindo no mesmo problema que vinham criticando: o modelo ainda deixava de considerar outras demais importantes dimensões do discurso, continuando a ser apenas uma abordagem parcial e, portanto, redutora, da organização discursiva, não correspondendo ao que se pretendia inicialmente. Isto é, de acordo com a explicação de Filliettaz; Roulet (2002) sobre essa primeira versão do modelo, temos que:

The Geneva Model focused exclusively on questions of discourse structures and internal relations between linguistic segments, whilst ignoring issues such as text type, topic organization, mental representations or social stakes, which obviously play a crucial role in the construction of discursive realities. More important, the Geneva Model largely neglected both social and cognitive factors in the description of texts or talk, and failed to conceive discourse as a constitutive part of local and global social contexts⁷ (p. 370).

Com a intenção de aprimorar essas questões em favor de um modelo mais completo que não negligenciasse nenhuma das dimensões linguísticas, textuais e situacionais da organização do discurso, em 1995, as pesquisas receberam um novo impulso e o grupo de Genebra publicou diversos novos trabalhos – especialmente artigos na revista *Cahiers de Linguistique Française*, contando com a contribuição de todo o grupo de pesquisa – apresentando uma nova versão do modelo, que culminou com o livro de 2001 (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Assim, essa reformulação passou a considerar a linguagem em uso não mais apenas como um conjunto de estruturas hierárquicas, mas também como realidade semiótica complexa, levando em conta sua relação com ações sociais e representações mentais (FILLIETTAZ; ROULET, 2002). Isto é, o modelo modular do discurso passou a ser filiado ao cognitivismo interacionista. Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 28) justificam a filiação do modelo à abordagem cognitivista interacionista por recusarem uma concepção reducionista da comunicação que a entende apenas como a transmissão

clarificação (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 172). Retomaremos e detalharemos esses conceitos ao tratarmos da FO Relacional.

⁷ “O Modelo Genebrino focou-se exclusivamente em questões de estrutura discursiva e relações internas entre segmentos linguísticos, ignorando questões de texto, tipo, organização tópica, representações mentais ou participações sociais, as quais, obviamente, desempenham um papel importante na construção de realidades discursivas. Ainda mais importante, o Modelo Genebrino negligenciou amplamente fatores sociais e cognitivos na descrição de textos escritos ou orais, e falhou ao conceber o discurso como parte constitutiva de contextos sociais locais e globais”.

de informações entre sujeitos, e a considerarem como a função fundamental da linguagem, entendendo-a como espaço de interação e negociação permanente entre os interlocutores. Além disso, partem suas análises apenas de discursos autênticos e admitem que toda a língua se apresenta como um sistema de subconjuntos interligados, permeáveis e em permanente transformação.

De acordo com os autores, o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM), tal como proposto em 2001, passou, então, a ser “um instrumento de representação, um instrumento de descrição e um instrumento de desenvolvimento” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 7). De representação por ser um instrumento que retrata todos os componentes da complexidade da organização discursiva (linguísticos, textuais e situacionais); de descrição por permitir o detalhamento de discursos autênticos nas suas diferentes dimensões, formas de organização e suas inter-relações; e de desenvolvimento por permitir formular claramente questões levantadas pela análise de discursos particulares e de reavaliar hipóteses de partida, assim como aprofundar pesquisas. Segundo a clarificação de Roulet; Fillietaz; Grobet (2001), o MAM “*ne s’agit pas d’un modele clos, conçu pour résoudre les problèmes, définis à l’avance, que posent des exemples fabriques pour les besoins de l’analyste, mas d’un modele évolutif, capable de prendre en compte de nouveaux problèmes posés par des discours authentiques*”⁸ (p. 7).

Até hoje, diversos trabalhos relevantes sobre a organização do discurso foram desenvolvidos em diversos países e línguas, com destaque para os trabalhos em chinês de Auchlin (1993), em alemão de Wetzel-Kranz (1997), em espanhol de Miche (1998), em inglês de Mell (1992) e Roulet (1997a), em português, no Brasil, de Pires (1997) (conforme citado por Fillietaz e Roulet, 2002) e, mais recentemente, de Marinho (2002), Rufino (2011) e Cunha (2013), entre outros.

Para compor, então, um quadro cognitivista e interacionista de análise, conforme essa versão mais recente propôs, o MAM incorporou estudos de pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, a sociologia, a filosofia e a psicologia, desenvolvendo-se, assim, em uma direção diversa à análise do discurso francesa. O grupo genebrino vai se valer, especialmente, da contribuição de autores como Bally (como ponto inicial da discussão enunciativa), Bakhtin

⁸ “Não se trata de um modelo fechado, concebido para resolver problemas previamente definidos, que estabelecem exemplos fabricados para a necessidade do analista, mas um modelo evolutivo, capaz de dar conta de novos problemas instaurados por discursos autênticos”.

(quando coloca o discurso como interação verbal e desenvolve os conceitos de dialogismo e polifonia), Austin, Searle e Grice (com seus estudos a respeito do ilocutório e do implícito), Pike (em relação à estrutura hierárquica), Goffman (para discutir as questões de interação face a face), Labov e demais importantes pesquisadores da sociolinguística (para o estudo de conversações autênticas), Ducrot e Ascombre (quanto às reflexões sobre o encadeamento dos atos de linguagem no discurso) e Bronckart (para noções de texto e funções da ação languageira) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO, 2004). Assim, com tal base teórica, o grupo vai se firmar sobre uma noção da língua como possuidora de uma função de ordem fundamentalmente comunicativa e sobre a noção de comunicação como uma interação ou uma negociação entre os participantes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

É a partir disso, portanto, que Filliettaz; Roulet (2002, p.388) vão afirmar que um modelo de discurso como esse, baseado na interação e na modularidade, é um dos possíveis caminhos de análise para se conectar linguagem em uso, ação social e recursos cognitivos na pesquisa contemporânea em linguística. Por isso, no próximo tópico, adentraremos mais profundamente nessa proposta investigativa apresentada pelo MAM, visto que é por ela que guiaremos o desenvolvimento do nosso trabalho.

1.3.2 A proposta de análise do MAM

Sempre considerando o discurso como interação verbal, o Modelo de Análise Modular vai possibilitar, segundo Marinho (2004), a análise de diversos recursos e aspectos próprios dessa interação. Ainda de acordo com a pesquisadora, para uma visão mais geral de um determinado objeto complexo, é necessário que este seja decomposto em estruturas simples para depois ser recombinado. Da mesma forma, o discurso pode ser analisado em módulos autônomos como o sintático, o referencial e o hierárquico, cuja combinação posterior poderá ser feita em prol de uma análise mais complexa. Marinho (2002) explica essa hipótese dos autores genebrinos da seguinte forma:

Um objeto complexo como o discurso pode ser analisado adotando-se uma abordagem que permite o tratamento, por exemplo, das estruturas sintática, referencial e hierárquica de um diálogo independentemente umas das outras para,

depois, num outro momento, proceder-se à combinação das informações resultantes das análises de cada uma das estruturas. (p. 37)

Segundo Roulet; Filliettaz; Grobet (2001), as grandes vantagens dessa abordagem são que, além de ela permitir a decomposição de um problema complexo em problemas de dimensões menores e mais razoáveis, ela também permite que se construa passo a passo a descrição de um sistema complexo de forma que se estabeleça o que foi alcançado.

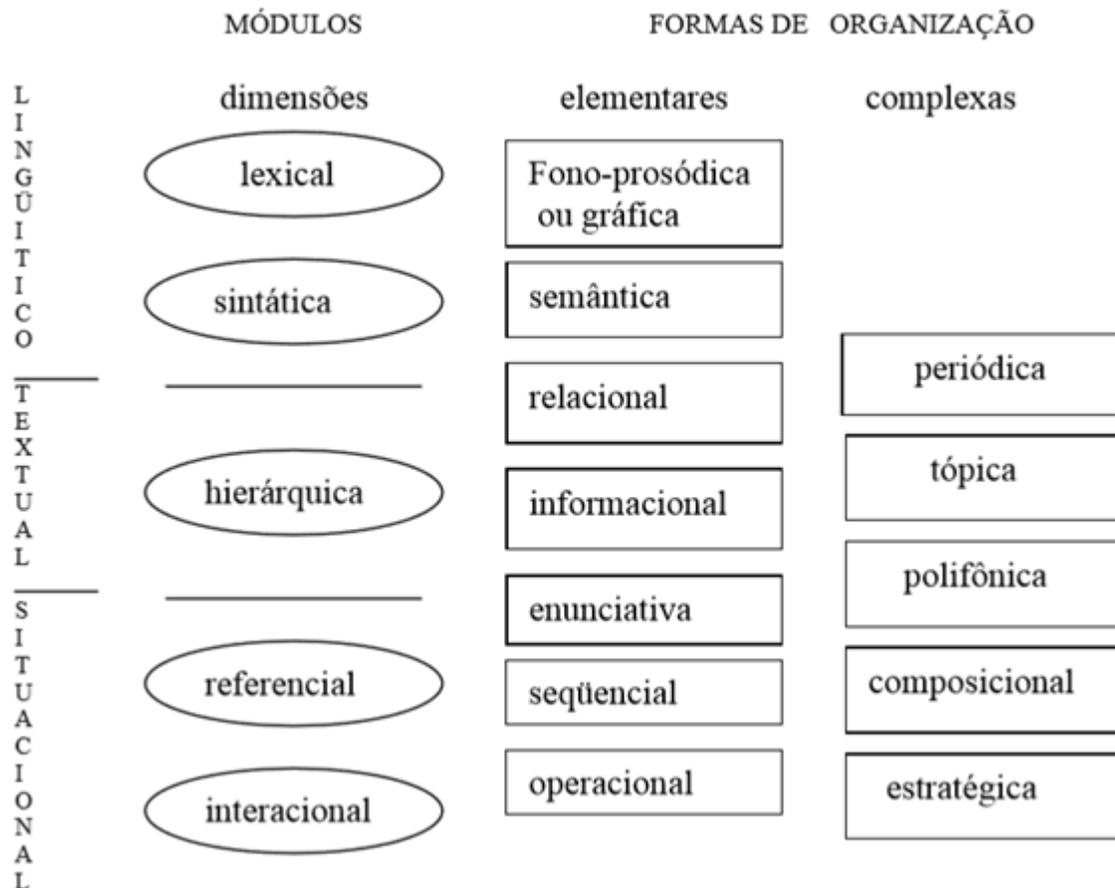
Nessa perspectiva, o MAM propõe a consideração do discurso em três dimensões: linguística, textual e situacional. Segundo Marinho (2002), não se pretende, com essa divisão, dissociar o discurso, mas apenas distinguir as diversas partes de forma que se possa olhá-las em um âmbito mais detalhado. Para Pires (1997), esse modelo é “capaz de conciliar as dimensões linguística, discursiva e situacional de uma forma dinâmica, sem, entretanto, modificar a lógica da organização de cada uma delas” (p.27 apud MARINHO, 2002).

Cada uma dessas dimensões vai ser uma base que comporta módulos ou sistemas de informações elementares, que também participam na composição discursiva. Tais módulos apresentam descrições particulares e são independentes um dos outros. Após identificarem-se os módulos, o próximo passo é combinar as informações resultantes de suas análises e mostrar como elas se inter-relacionam na produção e interpretação do discurso.

Na dimensão linguística, ligada à sintaxe, ao léxico e às variedades da língua, tem-se os módulos lexical e sintático; na textual, responsável pela estrutura hierárquica do texto, tem-se o módulo hierárquico; e na situacional, ligada ao universo de referências e às situações de interação, o referencial e o interacional. Dessa forma, o modelo apresenta-se em cinco módulos.

Esses módulos são autônomos e, ao se combinarem, constituem sete formas de organização elementares, as quais, quando associadas, constituem as formas de organização complexas do discurso, conforme se expõe no quadro apresentado em francês por Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p.51) e reproduzido em português por Marinho (2004, p.80):

Figura 1 – Modelo de Análise Modular (MAM)



Os módulos não são extensivamente descritos por Roulet; Fillietaz; Grobet (2001), mas ainda assim os autores nos apresentam uma noção breve de que se trata cada um. O lexical está ligado à pronúncia, ortografia, propriedades gramaticais e palavras de diferentes variedades linguísticas; é esse módulo que trata também dos sentidos de dêiticos e conectores, por exemplo, que são utilizados para recuperar informações da memória discursiva. O módulo sintático se responsabiliza pelo conjunto de regras determinantes de categorias e construções frasais de uma língua ou variedade linguística; morfemas, pronomes anafóricos ou tempos verbais são exemplos do que pode ser analisado no módulo sintático em prol da interpretação do discurso. O hierárquico, por sua vez, é aquele que define regras e categorias que permitem estabelecer a estrutura hierárquica de todos os textos possíveis de serem produzidos; esse módulo é formado por três constituintes: a

troca, a intervenção e o ato, os quais explicaremos com mais detalhes posteriormente neste trabalho. O módulo referencial é o responsável pela descrição de representações mentais, conceituais e praxeológicas. E o interacional, por fim, é o que define as propriedades materiais de uma situação de interação, como o canal, a alternância de turnos, o número de interlocutores, a distância espaço-temporal e a condição de reciprocidade na comunicação.

As Formas de Organização (FO) são divididas entre elementares (que resultam da combinação dos módulos) e complexas (que resultam da combinação dos módulos e formas de organização elementares). Dentre o primeiro grupo, como podemos ver no quadro, temos sete formas consideradas elementares. A FO fono-prosódica reúne informações dos módulos lexical e sintático, isto é, utiliza-se de noções da estrutura sintática e as combina com representações fonéticas ou gráficas dos lexemas para a interpretação da estrutura prosódica de base do discurso. A FO semântica também busca elementos dos módulos lexical e sintático, mas com o intuito de analisar as representações semânticas das proposições. A FO relacional vai além e reúne informações não só dos módulos lexical e sintático (que fornece elementos a respeito de marcadores discursivos), mas também do hierárquico (que colabora com a definição dos constituintes textuais) e referencial (que é importante por tratar de informações estocadas na memória discursiva), com o objetivo de descrever e analisar as relações ilocucionárias e interativas entre os constituintes do discurso. A FO informacional recupera também os módulos lexical, sintático, hierárquico e referencial, mas com a intenção de descrever formas de progressão informacional nos textos. A FO enunciativa faz uso especialmente dos módulos lexical, sintático e interacional para identificar e definir os segmentos de discursos produzidos e representados dos locutores em diferentes níveis de interação. A FO sequencial tem base nos módulos hierárquico e referencial e busca definir as seqüências típicas de um discurso, como narrativa, descritiva e deliberativa. Por fim, a FO operacional, ao reunir informações dos módulos hierárquico e referencial, visa combinar descrições dos planos verbal e acional do discurso.

Para prosseguir com a análise das formas de organização complexas, é necessário basear-se nas informações já fornecidas pelas formas elementares. Assim, com as possíveis combinações dessas formas de organização de base, estabelecem-se cinco FOs complexas. A organização periódica é o resultado de informações do módulo hierárquico e do fono-prosódico com a finalidade de analisar

a pontuação tanto escrita como oral do discurso, uma questão que, segundo Roulet; Fillietaz; Grobet (2001), era pouco tratada ou até mesmo esquecida nos estudos do discurso. A FO tópica combina os módulos linguísticos, o hierárquico e o referencial com as formas de organização relacional e informacional, de maneira a estudar as construções das informações no discurso e a gestão dinâmica das proposições no movimento de interação. A FO polifônica tem como base a FO enunciativa, assim como as de origem relacional, tópica, inferencial e dos módulos hierárquico, linguístico, interacional e referencial, e procura estudar as formas e as funções do discurso produzido e do discurso representado. A FO composicional, por seu turno, busca informações na organização sequencial e relacional, bem como nos módulos hierárquico, referencial e linguístico, com o objetivo de estudar mais a fundo as formas e funções das sequências típicas já tratadas no nível sequencial. A FO estratégica, a última apontada no quadro, reúne elementos dos módulos linguísticos, referencial, interacional, hierárquico e das organizações tópica e relacional para tratar de relações de face e de lugares entre os interactantes.

Partindo desse quadro, o analista tem uma visão geral de quais são os caminhos possíveis de se trabalhar, dependendo do seu objeto de estudo, isto é, quais os módulos e formas de organização deverão ser considerados para melhor atender seu objetivo analítico. É importante lembrar, no entanto, que esse quadro não necessariamente propõe que o analista o siga de forma linear tal qual está disposto, mas que as dimensões ovais e as formas retangulares permitam diversas possibilidades determinadas de acoplagem (*couplage*) entre si em prol de um percurso de análise para o discurso trabalhado (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

De acordo com o grupo genebrino, esse modelo, portanto, vai se diferenciar de outras abordagens discursivas justamente por colocar em papel de destaque os módulos que definem “as estruturas hierárquicas recursivas”, ou seja, os módulos sintático, textual e referencial. Assim, os autores vão defender a hipótese de que “*la structure hiérarchique est constitutive de toute activité humaine complexe, qu’il s’agisse de la construction ou de l’interprétation d’une proposition maximale, d’un échange ou d’une action*”⁹ (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 52). Dada essa

⁹ “A estrutura hierárquica é constitutiva de toda atividade humana complexa, seja da construção ou da interpretação de uma proposição máxima, de uma troca ou de uma ação”.

importância atribuída à dimensão hierárquica, iremos discorrer sobre ela mais detalhadamente no tópico 3.1.

Essa perspectiva modular, no entanto, pode gerar questionamentos quanto à validade dessa noção dentro de uma abordagem interacionista, uma vez que a proposta da modularidade presume um conjunto permanente de subsistemas estáveis e independentes, enquanto a proposta de interação postula um conjunto evolutivo de subsistemas interdependentes. Antecipando-se a essas possíveis divergências, Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) esclarecem que são diversas as concepções de modularidade e a que adotam para seu trabalho é uma concepção metodológica, para a qual os módulos não são entendidos como enquadramentos fechados, mas como domínios específicos de informação. Isto é, os módulos pretendem fornecer descrições da maneira mais coerente possível de forma independente, para que, posteriormente, essas informações sejam colocadas em inter-relação com os demais módulos, alcançando-se um melhor entendimento do discurso. Nas palavras dos pesquisadores:

Une telle conception de la modularité n'interdit pas l'interrelation entre des informations d'origines linguistiques textuelles et situationnelles, em synchronie comme em diachronie. Elle permet de saisir et de décomposer la complexité de l'organisation du discours à un moment de son évolution, sans nier les interrelations qui jouent un rôle dans la production et dans l'interprétation, ni dans l'évolution diachronique de celui-ci¹⁰ (p. 32).

Portanto, o Modelo de Análise Modular do Discurso desenvolvido na universidade de Genebra pretende ter uma abordagem evolutiva da noção de modularidade, de forma a considerar as possíveis e prováveis mudanças nos conjuntos de informações que constituem os módulos (evoluções e variações lexicais, sintáticas, formação de diferentes gêneros discursivos, novas representações mentais no universo discursivo etc.).

Dessa forma, consideramos o MAM um modelo geral e completo que nos ajudará a dar conta do objetivo de nosso trabalho de maneira a focalizar estruturas específicas sem deixar de olhar para a totalidade discursiva. Embora esse quadro teórico-metodológico, como já apontado por Roulet

¹⁰ “Uma tal concepção de modularidade não impede a inter-relação entre as informações de origem linguísticas, textuais e situacionais, em sincronia como em diacronia. Ela permite capturar e decompor a complexidade de organização do discurso em um momento de sua evolução, sem negar as inter-relações que desempenham um papel na produção e na interpretação, e na evolução diacrônica”.

(1999) e Roulet; Filiettaz; Grobet (2001), não seja uma ferramenta que se propõe diretamente a analisar questões de competência discursiva, ele nos dará base para traçar um caminho que nos permita observar como essa competência se apresenta a partir da descrição e da interpretação da estrutura hierárquico-relacional dos textos do nosso corpus.

1.4 A constituição do corpus

1.4.1 Um exame de proficiência de Língua Portuguesa no Brasil: breve histórico

Como já tratamos brevemente, o Celpe-Bras surgiu, em especial, a partir da motivação com as discussões crescentes sobre o Mercosul (DINIZ, 2008; 2014; BIZON, 2013). Assim, a elaboração de um exame de proficiência de Língua Portuguesa como língua estrangeira, que já era uma vontade em processo de ser amadurecida entre os profissionais da área, passou a ter uma demanda maior, devido ao aumento de “intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país, para os quais a comprovação de domínio da língua portuguesa é fundamental” (SCHLATTER, 1999, p.98).

Segundo SCHLATTER (1999) e DINIZ (2008), um exame com esse propósito já vinha sendo delineado por professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e aplicado na universidade apenas com fins organizacionais internos. Esse primeiro trabalho, no entanto, foi o que serviu como um embrião para o que veio a ser o Celpe-Bras. Mais do que apenas uma certificação, as expectativas eram que, oficializado em nível nacional, esse exame também viesse a exercer uma influência para o ensino de português como língua adicional.

A partir de uma portaria em 1993, então, o exame Celpe-Bras começou a criar forma e, em 1994, foi constituída, pelo Ministério da Educação (MEC), uma comissão permanente para tratar de assuntos relativos à padronização e à execução do exame, além de credenciar instituições aptas a aplicá-lo. Essa comissão passou a envolver, além de representantes do MEC, professores de seis universidades Brasileiras: UNICAMP, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (SCHLATTER, 1999).

Assim, de acordo com Schlatter (1999), com o exame estruturado, o público-alvo ficou entendido como estrangeiros com escolaridade mínima de 1º grau completo e idade mínima de 16 anos. Nesse escopo, o exame pretende compreender além de estudantes e professores da área acadêmica, também funcionários de governos e empresas privadas estabelecidas no país, funcionários de instituições no exterior onde se usa o português brasileiro, corpo diplomático e profissionais em geral.

Por fim, depois de um teste piloto também com alunos falantes nativos de português, em 1998, o exame foi aplicado pela primeira vez nas instituições brasileiras representadas na comissão e em três instituições do MERCOSUL (Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires) (BIZON, 2013). Nesse mesmo ano, de acordo com Diniz (2014), também foi fundado em Portugal o Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), na Universidade de Lisboa. Hoje, Portugal possui o Sistema de Certificação e Avaliação de Português Língua Estrangeira (SCAPLE), que é responsável por cinco diferentes exames de proficiência¹¹ e é ligado à *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

No início da década seguinte, ainda conforme Diniz (2014), Portugal procurou contato com o Ministério da Educação brasileiro, através do Instituto Camões, para buscarem uma unificação dos exames e instituir apenas um único teste de proficiência de língua portuguesa. A comissão brasileira negou essa ideia e apresentou uma contraproposta de se equivaler os certificados. Como essa segunda proposta também não foi aceita por Portugal, a tentativa de uma conversa a esse respeito entre os países não obteve êxito. Tais discussões voltaram à tona mais recentemente, em 2005 e 2010. No entanto, até o momento não houve mudanças significativas nesse sentido: nas instituições brasileiras, ainda apenas o Celpe-Bras é aceito oficialmente, e, da mesma forma, em Portugal não se aceita o certificado brasileiro. A esse respeito, Diniz (2014) aponta que esse debate

¹¹ A saber: Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE), Diploma Intermediário de Português Língua Estrangeira (DIPL), Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPL).

reflete questões de políticas linguísticas ligadas à internacionalização do português que vão além do âmbito de uma avaliação de proficiência, deixando ainda dúvidas sobre as condições para o desenvolvimento de tal acordo.

Atualmente, segundo Bizon (2013), por conta da institucionalização da obrigatoriedade do exame para a obtenção de bolsas de estudos para graduação e pós-graduação por estrangeiros que vêm estudar no Brasil e para a validação de diplomas de diversas áreas profissionais no país, o Celpe-Bras passou a ser tido em nível mundial como um exame altamente relevante (*high-stakes*), visto que seu resultado é considerado para a tomada de importantes decisões. Os dados mais recentes disponíveis¹² demonstram que, em 2015, a aplicação do exame foi realizada em mais de 35 países (nas Américas, África, Europa e Ásia) e teve mais de 10 mil alunos inscritos. A expectativa é de que o Celpe-Bras seja levado a até 100 países futuramente, devido à grande demanda de solicitações de instituições para seu credenciamento como postos aplicadores.

1.4.1 Descrição do exame

Buscando ser uma avaliação adequada às diretrizes teóricas a respeito do ensino de línguas, o Celpe-Bras foi elaborado com base em um princípio comunicativo. Nesse sentido, o exame não pretende ser uma avaliação que quantifique aspectos gramaticais ou vocabulares, mas, que, qualitativamente, evidencie a capacidade do participante de usar a língua em situações comuns às que um estrangeiro possivelmente experienciaria no momento da interação cotidiana. Por esse motivo, de acordo com o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), o exame se compõe de uma entrevista, na fase oral, e tarefas, na parte escrita, que são meios pelos quais os participantes vão demonstrar sua capacidade de produzir textos e agir socialmente em situações de comunicação específicas.

Seguindo nessa perspectiva, o Manual entende que:

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como elementos indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (BRASIL, 2015, p. 9)

¹² Dados disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>> Acesso: 23 de novembro de 2016.

Tendo essa concepção de linguagem e proficiência em vista, o Celpe-Bras reafirma sua preocupação com a formação de leitores e escritores de português como língua adicional que saibam não só a estrutura da língua, mas que possam empregá-la de maneira a posicionar-se discursivamente e a interagir em diversas práticas sociais.

Assim, segundo o Guia do Participante (BRASIL, 2013), a avaliação do Celpe-Bras pretende ser integrada, isto é, considera-se, ao mesmo tempo, a compreensão e a produção tanto de textos orais quanto escritos, diferentemente de outros conhecidos exames de proficiência¹³. A justificativa para um exame único se dá pela premissa de que “examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho, dependendo do nível de proficiência do examinando” (p.5).

No entanto, para a obtenção de uma certificação, é necessário que se atinja um dos níveis que o exame avalia: Intermediário; Intermediário Superior; Avançado; e Avançado Superior¹⁴. Como a avaliação proposta é integrada, o nível de certificação passa a ser o nível mais baixo alcançado pelo participante nas partes da prova. Ou seja, se em uma das partes o examinando atingiu nível Avançado, mas em outra parte seu desempenho foi de nível Intermediário, a certificação do candidato será de nível Intermediário, visto que se pretende avaliar a proficiência global do participante na língua e ela só pode ser compreendida pelo nível mais baixo.

O exame é dividido em duas grandes partes: uma oral e uma escrita. A Parte Oral é individual e consiste em 20 minutos de interação entre o examinando e um avaliador, com a presença ainda de um segundo avaliador observador. Essa parte é avaliada a partir do desempenho do candidato em duas etapas: a primeira mais casual, a respeito de dados pessoais; e a segunda, mais demorada, referente a uma conversa desencadeada por três elementos provocadores. A Parte Escrita, por sua

¹³ Como por exemplo, os certificados de proficiência em língua inglesa: TOEFL, IELTS, Cambridge (FCE, CAE e CPE); em língua alemã: Goethe-Zertifikat, TestDaF, ÖSD ZDÖ; ou francês: DELF, DALF. Mesmo os de Portugal também não têm o formato de um exame integrado. (Informações retiradas dos sites oficiais dos exames mencionados).

¹⁴ Segundo Schlatter (1999), nas primeiras versões do exame, apenas se consideravam dois níveis de certificação: competência parcial e competência plena. O resultado final se dava por uma média entre a parte oral e a parte escrita.

vez, na qual nos concentramos para a análise neste trabalho, tem a duração de 3 horas totais¹⁵, que devem ser suficientes para a leitura e escuta dos materiais de apoio e a produção escrita de quatro textos. Essa parte se desdobra, portanto, em quatro tarefas, de forma que: a primeira apresenta sempre um vídeo como texto motivador; a segunda traz sempre um áudio; e a terceira e a quarta exigem sempre a compreensão de um ou mais textos escritos com extensão máxima de uma página.

Conforme estabelecido pelo Guia do Participante e pelo Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras, essa Parte Escrita do exame é avaliada por uma seleção de professores e pesquisadores da área de Português como Língua Estrangeira convocados por meio de uma Chamada Pública. Cada texto é analisado por dois desses especialistas e, caso haja discrepância nos resultados, ainda por um terceiro. Os critérios que compõem a avaliação geral dos textos se distribuem em três eixos: Adequação Contextual (considera os elementos: enunciador, interlocutor, propósito e conteúdo informacional do texto); Adequação Discursiva (avalia coesão e coerência); e Adequação Linguística (analisa léxico e gramática). Como já enfatizamos, esses aspectos serão analisados de maneira qualitativa, a partir de uma leitura global do texto, a qual deverá considerar não somente a produção textual em si, mas também a compreensão do enunciado das tarefas. Isto é, nas palavras apresentadas pelo Manual:

Ler significa mais do que compreender as palavras de um texto, trata-se de atribuir sentidos autorizados pelo texto e de selecionar informações relevantes de modo a relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa (...). Isso quer dizer que, mesmo que apresente clareza, coesão e adequação gramatical e lexical, o texto escrito pelo/a examinando/a será avaliado como inadequados se não cumprir o que foi solicitado pela tarefa (BRASIL, 2015, p. 23).

Assim, é importante ressaltarmos que entendemos que a avaliação das produções textuais do Celpe-Bras se dá de maneira holística e integrada e não é nossa pretensão questionar aqui tal avaliação ou níveis de certificação propostos pelo exame. Nosso trabalho pretende contribuir para lançar um olhar para o estado de desenvolvimento da competência discursiva dos participantes, falantes de português como segunda língua, a partir da articulação de seus textos. Procuramos lançar hipóteses

¹⁵ De acordo com dados disponibilizados pelo acervo do Celpe-Bras da UFRGS, na primeira edição do exame, em 1998, os participantes tinham apenas 2 horas para completar as quatro tarefas da Parte Escrita. Ao se perceber uma necessidade de aumentar esse tempo, em 2004, passou-se a disponibilizar para os participantes 2 horas e 30 minutos para a execução dessa parte. Por fim, desde 2011, decidiu-se aumentar esse limite para 3 horas, de modo que 30 minutos são dados para a tarefa 1 (vídeo) e as outras 2 horas e 30 minutos são dadas para as demais tarefas (áudio e textos escritos).

sobre como se organizam as relações discursivas nos textos. Nosso olhar pretende não apenas cooperar com a avaliação do exame como já é feita, mas também com um ensino-aprendizagem de português como língua adicional que vise a uma abordagem mais ampla do ensino da organização textual e ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

1.4.2 Descrição do corpus

Para a nossa análise, trabalhamos, como já explanado, com um corpus composto por textos produzidos por candidatos do exame Celpe-Bras e publicados pelos organizadores da prova como exemplo prototípico de determinados níveis de certificação. As produções são frutos da edição do exame de abril de 2013 e foram publicadas com comentários no Guia do Participante do Celpe-Bras de outubro de 2013.

De acordo com o que já vimos, a parte escrita da prova é dividida em quatro exercícios que pretendem avaliar não só a capacidade de produção textual escrita do candidato, mas também, ao mesmo tempo, a capacidade de entendimento da língua e interpretação do texto escrito e oral. Assim, essas quatro partes tiveram como textos de apoio: uma reportagem televisiva em vídeo (Tarefa 1), uma reportagem de rádio em forma de áudio (Tarefa 2) e duas reportagens de revista (Tarefa 3 – Revista Veja; Tarefa 4 – Revista Galileu). As transcrições dos materiais orais e os textos escritos estão na seção de anexos deste trabalho.

Em cada uma dessas atividades, os participantes devem compreender os textos de apoio para responder ao que a tarefa propõe. Dessa forma, a não compreensão ou uma compreensão equivocada desse conteúdo pode decorrer em uma avaliação baixa, mesmo que a produção do candidato esteja bem escrita ou vice-versa. Os textos do nosso corpus são exemplos de três possíveis níveis de avaliação da prova: Sem Certificação, Intermediário e Avançado Superior. Assim, temos três textos a serem analisados em cada uma das quatro atividades, totalizando doze textos como corpus desta pesquisa. Todos eles também serão apresentados com nossa proposta de divisão de atos na seção de apêndices para eventual consulta.

Na Tarefa 1, os textos foram produzidos a partir de um vídeo sobre um projeto chamado Horta Ecológica. O vídeo explica brevemente o que seria esse projeto (o cultivo de hortaliças sem agrotóxico na escola com os alunos, de forma a conscientizá-los a mudar seus hábitos alimentares), como ele funciona e quais os benefícios para a comunidade escolar onde foi implementado. Como atividade, o participante do Celpe-Bras deve se colocar no lugar de um professor e produzir um e-mail para o diretor da escola em que trabalha sugerindo um projeto como este. De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), o esperado é que o locutor articule as informações do vídeo de forma a salientar as vantagens do projeto e usá-las em benefício do ponto de vista que deve defender. Também é importante que o gênero discursivo e o contrato de interação estabelecido entre os interlocutores da situação de comunicação dada sejam respeitados. Isto é, comumente, o gênero e-mail¹⁶ é composto por uma saudação e uma despedida, bem como um texto de desenvolvimento dirigido diretamente ao interlocutor, no qual o autor procura explicar o motivo da abordagem. No caso da Tarefa em questão, por simular um contexto de interação profissional (entre professor e diretor de escola), possivelmente a linguagem deverá ser um tanto formal. Considerando-se o objetivo proposto para esse e-mail (propor um novo projeto à escola), o locutor deverá apresentar também argumentos para reforçar sua proposta.

A Tarefa 2, por sua vez, pede que o candidato produza um texto de cunho informativo para fazer parte de um pôster em um evento científico sobre um programa desenvolvido no Brasil chamado “Cultivando Água Boa”. As informações sobre o programa que devem ser veiculadas no texto do candidato deverão ser compreendidas a partir de um áudio de reportagem jornalística. Diferentemente da produção anterior, o que predomina no gênero pôster não é o teor argumentativo (embora também esteja presente ao se tomar uma posição favorável ao programa), mas informativo e a linguagem usada deve ser formal, objetiva e clara, visto que faz parte da esfera científica. O candidato deve se posicionar como um dos responsáveis pela execução do programa e explicar para a comunidade o seu funcionamento e aplicabilidade. É importante que o locutor inclua no seu texto uma caracterização do programa, os resultados da sua aplicação e a razão do seu sucesso. No gênero

¹⁶ Não pretendemos aqui entrar nas discussões sobre a questão de o e-mail ser considerado de fato um gênero ou um canal. Para nosso trabalho, decidimos levar em conta o que é apontado por Paiva (2005), que considera que o meio de transmissão de mensagens eletrônicas gerou um gênero textual denominado e-mail com determinadas características explicadas adiante. Optamos por essa visão já que também no Guia do Participante do Celpe-Bras (BRASIL, 2013) e no próprio exame, que contém nosso objeto de análise, o e-mail é citado como o gênero textual a ser produzido nas Tarefas 1 e 4.

em questão, o locutor e o interlocutor (as pessoas que estariam participando do evento) não devem estar explícitos, isto é, não é necessário que haja assinatura ou interação direta entre os participantes, pois essa interação ocorre de maneira oral no contexto de apresentação do pôster.

A Tarefa 3 baseia-se em uma reportagem da Revista Veja de 24 de agosto de 2011 sobre Dona Alaíde, proprietária de um botequim no Rio de Janeiro que obteve sucesso pelas suas receitas bastante originais, as quais têm a especial característica de serem desenvolvidas durante o sonho. A reportagem revela os planos da cozinheira de publicar um livro com suas receitas especiais, uma vez que os clientes, encantados, sempre pedem para ela revelar seus segredos. Como atividade, a prova propõe que o candidato se coloque como o responsável pela divulgação dos lançamentos de uma editora e escreva um texto de apresentação do livro de Alaíde. O texto deve conter as características principais da nova publicação, as curiosidades e o diferencial da cozinheira, com a intenção de chamar a atenção de possíveis leitores. Esse gênero permite que o enunciador seja claramente identificado (no caso, a editora em questão) ou não apareça. Da mesma forma, pode-se optar por direcionar o texto diretamente ao interlocutor ou não explicitar essa relação. O gênero apresentação de livro vai pedir uma linguagem apelativa, para convencer o leitor a comprar e ler a obra, além de exaltar os pontos positivos e fortes de se ter o livro em casa. O importante é que o participante saiba fazer a adaptação das informações de um gênero para o outro e atingir o intuito esperado. Essa tarefa exige do candidato não só conhecimento da língua, mas também de detalhes culturais para entender melhor o texto base e enriquecer sua resposta (por exemplo: conhecer onde fica o Leblon ou o que significa o termo “carioca”, para saber que a localização do botequim é no Rio de Janeiro; saber que a culinária de Minas Gerais é conhecida como uma das melhores do Brasil, já que a matéria jornalística ressalta o fato de Alaíde ser mineira; ter noção do que seria um “boteco”, barzinho característico da cultura brasileira; etc.).

A Tarefa 4, por fim, apresenta ao candidato uma matéria jornalística publicada na Revista Galileu, em agosto de 2012, com o intuito de divulgar o site “Caronetras”, que incentiva pessoas de uma mesma empresa a se organizarem para dividir o carro na hora de ir e voltar do trabalho em prol da economia e da mobilidade urbana. Assim, a atividade pede claramente que o participante escreva um e-mail na posição de gerente de recursos humanos de uma companhia direcionado aos seus funcionários a fim de esclarecer do que se trata o site, apresentar os seus benefícios e encorajar os

trabalhadores a se cadastrarem e começarem a utilizar a ideia. Novamente o gênero e-mail é solicitado e novamente se espera uma linguagem formal, já que deve ser produzido no âmbito de um ambiente de trabalho e em um contexto de interação entre diferentes hierarquias dentro da empresa. Segundo o Guia do Participante do Celpe-Bras (BRASIL, 2013), marcas de identificação do enunciador poderiam ser pronomes ou formas verbais que caracterizem a primeira pessoa do plural (o gerente falando em nome da empresa), ou a própria assinatura ressaltando a sua função de gerente. Como marcas de interlocução, é necessário apresentar uma saudação na abertura do e-mail (formal ou pouco informal) dirigindo-se aos funcionários e também marcar esse interlocutor no corpo do texto. Não apresentar claramente as marcações dessa interação caracterizaria uma inadequação para essa tarefa.

Essa descrição evidencia a forte importância que o exame Celpe-Bras dá para a adequação ao gênero discursivo, bem como para o saber posicionar-se adequadamente na situação comunicativa sugerida pela atividade e frente a um interlocutor determinado. Assim, na nossa análise, também levamos em conta tais aspectos interacionais do discurso. É importante lembrarmos, no entanto, que, apesar de as condições de produção e o gênero discursivo dos textos serem bem especificados pelas tarefas da prova, ainda assim os participantes estão em uma situação de avaliação imposta pelas regras do exame, uma situação de simulação de um gênero dentro de uma troca didática. Isto é, ao produzirem seus textos, eles os escrevem como uma resposta à tarefa proposta, têm como motivação textos que devem ser compreendidos e interpretados, têm um tempo limite a cumprir, não têm acesso a materiais de pesquisa, têm a noção de que estão sendo avaliados, entendem que a produção textual não será de fato publicada ou veiculada e têm o verdadeiro objetivo de conseguir uma certificação de proficiência. Nesse caso, o interlocutor seria o avaliador e não o proposto em cada atividade; os gêneros produzidos estariam submetidos, antes de tudo, ao contrato didático¹⁷. Não pretendemos nos aprofundar nessa questão no nosso trabalho, até porque não temos acesso aos sujeitos, apenas aos seus textos. No entanto, ela deve ser considerada ao tratarmos brevemente da dimensão interacional, na medida em que pode interferir e desempenhar importante papel na organização e no conteúdo textual.

¹⁷ A noção de contrato didático será explorada no tópico 2.3.1.3.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA DISCURSIVA

A noção de competência discursiva está intimamente relacionada com questões de ensino e aprendizagem de línguas, tanto a língua materna¹⁸ como uma segunda língua¹⁹, e influencia a maneira como o falante se relaciona com essas línguas em seu ambiente sociodiscursivo. O termo competência, no entanto, quando surgiu na linguística moderna, indicava uma relação estritamente gramatical e se colocava em oposição à noção de uso da língua. A fim de esclarecermos melhor as conotações desse conceito e definirmos a noção com a qual vamos trabalhar nesta pesquisa, expomos, neste capítulo, uma breve discussão sobre o que se entende por competência, a partir dos estudos de Canale e Swain (1980), Baltar (2004) e demais autores. Em seguida, trazemos à reflexão o que se entende por competência comunicativa – noção importante, especialmente, nas discussões a respeito de ensino de línguas estrangeiras – e quais são as perspectivas em que nos apoiamos para definirmos competência discursiva, conceito que será caro à análise do nosso corpus em capítulo adiante.

2.1 O conceito de competência

A noção de “competência”, segundo Canale e Swain (1980), foi introduzida na linguística moderna com a teoria gerativista de Chomsky. Isso se deu por conta de uma necessidade metodológica de se estudar a linguagem a partir de um modelo abstrato e idealizado em contraponto a seus aspectos comportamentais. Segundo os autores, de modo geral, a definição de competência, então, referia-se a conhecimentos gramaticais e outros detalhes puramente linguísticos, enquanto a performance

¹⁸ Não vamos entrar, aqui, em discussões a respeito do termo “língua materna”, pois não é o objetivo do nosso trabalho. Portanto, por esse termo, vamos nos referir, de maneira genérica, à língua materna como a língua primeira (L1), adquirida nos primeiros anos de vida (ORTEGA, 2009).

¹⁹ Da mesma forma, embora tenhamos conhecimento das discussões a esse respeito, não vamos tratar aqui das diferenciações dos termos “língua estrangeira” (LE), “segunda língua” (L2) e “língua adicional” (LA), já que o contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa não é nosso foco. Assim justifica Ortega (2009): “*for certain research questions and research programmes, it may be useful to temporarily suspend the contextual distinction, for the sake of the analysis at hand*” (p.6). Para este trabalho, portanto, vamos tratar ambos como sinônimos, já que não causa grande diferença para o contexto geral da nossa pesquisa e já que o próprio exame Celpe-Bras não estabelece uma diferenciação no tratamento dos candidatos em relação ao seu contexto de aprendizagem da língua.

ocupava-se do uso real da linguagem em situações concretas. De forma mais profunda, a competência, para Chomsky, estaria relacionada ao sistema linguístico que um falante nativo ideal teria internalizado e a performance, por sua vez, abarcaria aspectos psicológicos envolvidos na percepção e produção de discursos. Portanto, partindo dessa visão, Canale e Swain (1980) afirmam que

A theory of competence is equivalent to a theory of grammar and is concerned with the linguistic rules that can generate and describe the grammatical (as opposed to ungrammatical) sentences of a language. A theory of performance, on the other hand, focusses on the acceptability of sentences in speech perception and production, and is a theory of interaction between the theory of grammar and the set of nongrammatical psychological factors bearing on language use. (p. 3-4)²⁰

É nesse sentido que Baltar (2004) se refere, ao comparar essa noção chomskyana de competência e performance, à dicotomia saussuriana de *langue* e *parole*, a qual, para o autor, apresentam problemas. Segundo Baltar (2004), a noção de competência de Chomsky, ligada a um modelo linguístico-psicológico fundamentado em regras sintáticas, por exemplo, não obteve êxito, já que não foi suficiente para se tratar do nível semântico. Isso porque não é somente essa competência gramatical internalizada que é articulada pelos locutores em uma situação de interação, mas outras competências são também colocadas em jogo.

De acordo com Canale e Swain (1980), entre os primeiros a criticarem essa noção de competência chomskyana e apontarem a importância de se envolverem também conceitos ligados ao contexto situacional, verbal e o significado sociocultural de um enunciado estão Hymes (1972) e Campbell e Walles (1970). Segundo estes, a habilidade linguística mais importante seria saber produzir e compreender enunciados apropriados ao seu contexto, mais do que produzir enunciados gramaticalmente corretos. Na mesma linha, Hymes (1972) traz a ideia de que inclusive há regras de uso da língua sem as quais as regras gramaticais por si só de nada valeriam. Isto é, segundo o linguista, uma criança no processo de aquisição de uma língua vai desenvolver a competência não apenas de regras gramaticais, mas também de adequação à situação comunicativa:

²⁰ “A teoria da competência seria equivalente a uma teoria da gramática e se preocupa com as regras linguísticas que pode gerar e descrever as sentenças gramaticais (no sentido oposto à agramatical) de uma língua. A teoria da performance, por outro lado, foca na aceitabilidade das sentenças na percepção e produção de discursos, e é uma teoria da interação entre a teoria da gramática e o conjunto de fatores psicológicos não gramaticais que levam ao uso da língua”.

A child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes towards, the interrelation of language with the other code of communicative conduct [viz. social interaction] (HYMES, 1972, p. 227-228 apud CANALE e SWAIN, 1980, p. 4)²¹.

Assim, para além da noção de competência dada por Chomsky, Hymes (1972) e Campbell e Walles (1970) vão trazer o conceito de competência comunicativa, dando um alcance mais amplo ao termo (apud CANALE e SWAIN, 1980). Dessa forma, competência, para esses autores, vai abarcar não somente o conhecimento gramatical da língua, mas também o conhecimento contextual e sociolinguístico em uma situação de uso da língua. Por ser importante para nosso trabalho, essa noção de competência comunicativa será mais detalhadamente explicada adiante (ver tópico 2.2).

Segundo Baltar (2004), a mudança de uso desse termo também se deu por conta dos objetivos e do ponto de vista de cada autor sobre a linguagem. Chomsky teria como foco descobrir as propriedades universais da língua e sua relação com a capacidade inata do ser humano de aquisição linguística. Para isso, foi necessário que ele abrisse mão de características situacionais e comportamentais dos indivíduos. Por outro lado, Hymes concentrou-se em descobrir as capacidades individuais dos falantes dentro de uma comunidade linguística, bem como a organização dos recursos de fala empregados e a relação disso com a história das comunidades. Para tanto, uma pesquisa empírica e comparativa foi mais relevante. Dentro dessa perspectiva, então, nas palavras de Baltar (2004), desenvolve-se uma teoria linguística “suficientemente diversa e mais precisa para se conhecer os fatores que determinam a atualização de uma competência” (p. 211).

Em relação à visão linguística desses autores, Baltar (2004) afirma que Chomsky se pauta no estruturalismo e na ideia de ampliação da linguística imanente em direção ao estudo da linguagem e do comportamento humano a partir da psicologia cognitivista. Hymes, por sua vez, apoia-se em uma linguística motivada por necessidades práticas e em direção ao estudo da linguagem como

²¹ “Uma criança se torna capaz de alcançar um repertório de atos de fala, de participar de eventos de fala, e de avaliar seu alcance por outros. Além disso, essa competência é completa com atitudes, valores e motivações relacionadas à linguagem, suas características e usos, bem como é completa com competência para – e atitudes direcionadas a – a inter-relação da linguagem com o outro código de conduta comunicativa [isto é, de interação social]”.

prática resultante de experiências sociais das comunidades de falantes. Essa nova perspectiva vai abrir espaço para novas disciplinas, como a sociolinguística, e passa a dar uma atenção maior ao falante individual, de forma que a gramática se torna apenas um entre os modos de organização de uma língua e não o único.

A partir dessa mudança de visão, portanto, entende-se que comunidades linguísticas²² são fundamentadas no social, o que, de acordo com Baltar (2004), pode ou não definir a competência discursiva de seus indivíduos. Isto é, ao interagir dentro de tais lugares sociais e ambientes discursivos, o indivíduo deve ter condições de fazer a escolha do gênero textual mais apropriado para a situação, assim como conhecimento dos chamados mecanismos de textualização e enunciação necessários para a interação nesse ambiente (BRONCKART, 2003), esses mecanismos são aqueles que contribuem para o estabelecimento da coerência textual, temática e pragmática. Assim, não somente regras gramaticais são importantes para a comunicação, mas, especialmente, o que é chamado de “domínio da língua” por Bronckart: a competência vista como uma capacidade de se utilizar e colocar em prática o saber relativo a todos os aspectos do sistema de comunicação de que dispõe um falante.

Para Goffman (1967, apud BALTAR, 2004), a noção de domínio da língua está também ligada a outros fatores extralinguísticos (como segurança na fala, presença de espírito etc.) e à imagem e identidade do locutor perante a si mesmo e ao outro. Esses quesitos levariam à aquisição de vários tipos de competência. Assim, segundo Baltar (2004), entender o domínio da língua como parte da competência contribui para a compreensão do processo de desenvolvimento sócio-discursivo através da linguagem.

A partir desses estudos, então, o conceito de competência amplia-se e passa a ser utilizado e reformulado por diversos outros pesquisadores. Hymes (1984 apud BALTAR, 2004) aponta três tendências de expansão desse termo: uma de motivações dentro da literatura, cunhando expressões como “competência poética” (usada pelo alemão M. Bieewisch) e “competência narrativa” (por Mclendon); uma voltada ao uso interpessoal da língua, desenvolvendo as noções de “competência

²² Segundo Baltar (2004), comunidades linguísticas se diferenciam uma das outras “por seus sistemas de valores e de crenças que são manifestos pela linguagem e têm papel fundamental em suas vidas. Elas se distinguem também quanto aos modos de desenvolvimento do potencial de produtividade inerente aos sistemas linguísticos” (p.214).

da conversação de crianças” (dada por Keenam), “competência de interação” (por Erickson e Shultz), “competência de situação” (por Borman), “competência social” (por Edmonson) e “competência sociolinguística” (por Canale e Swain); e, por fim, uma tendência focada nos indivíduos e seus papéis sociais, trazendo termos como “competência receptiva” e “competência produtiva” (ambas tratadas por Troike).

Nos próximos tópicos vamos discorrer um pouco mais detalhadamente sobre as noções de competência comunicativa e discursiva, uma vez que são caras para a definição e a análise do nosso corpus.

2.2 A competência comunicativa e o Celpe-bras

No campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o termo competência comunicativa é bastante recorrente, uma vez que constitui as bases de várias abordagens e/ou metodologias de ensino modernas. Para entendermos melhor a constituição do nosso corpus, é importante estendermos um pouco mais nossa discussão a esse respeito aqui, uma vez que essa é a perspectiva também adotada para a elaboração do exame Celpe-Bras. Segundo Savignon (1979 apud BALTAR, 2004), nesse domínio, a competência tem o sentido de “uma capacidade de entrar em interação espontânea numa situação de comunicação em uma língua dada” (p. 216). No contexto de ensino de uma língua adicional, a competência comunicativa não poderá ser considerada pela sua característica espontânea, mas as instruções dos exercícios em sala vão incluir questões de formas da língua, regras sociais e adequações sobre quando, como e com quem essas formas deverão ser usadas.

Conforme já comentamos, esse conceito de competência comunicativa surgiu especialmente com Hymes e Campbell e Walles a partir de um contraponto aos conceitos de competência e performance de Chomsky. O fato de a competência comunicativa levar em conta aspectos contextuais e de situação de uso gerou questões a respeito de qual seria, então, a diferença entre essa nova noção de competência e a noção de performance chomskyana. Segundo Canale e Swain (1980), apesar de alguns autores (como Halliday (1970) e Kempson (1977)) tratarem os dois termos

como similares, a grande maioria dos linguistas procura manter a distinção entre eles. Para os autores, levando-se em consideração que a competência comunicativa estaria abarcando noções de competência gramatical e sociolinguística, isto é, o conhecimento das regras de gramática e de uso da linguagem, esse conceito deve ser diferenciado de performance, já que esta estaria ligada à realização desses conhecimentos e à interação no momento de produção e compreensão de enunciados. Assim, teríamos, de maneira simplificada, que a competência comunicativa estaria ligada ao “saber fazer/saber usar [a linguagem]”, enquanto a performance seria, de fato, o “colocar em prática”. Nesse sentido, a competência, portanto, não poderia ser diretamente mensurada, somente a performance poderia ser observada.

Baseando-se nesses conceitos, os pesquisadores apontam os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira que envolvam os dois conceitos (competência e performance comunicativa) e que devem ser levados em conta na atividade prática. Primeiramente, Canale e Swain (1980, p. 27-28) apontam a importância de se integrar, dentro da noção de competência comunicativa, a competência linguística (gramatical), sociolinguística e estratégica, de forma que nenhuma seja colocada como superior à outra. Em segundo lugar, considerando essas competências, é importante que o ensino (e, conseqüentemente, a avaliação) seja baseado nas necessidades dos alunos, colocando-os em contato com variedades da língua que eles mais provavelmente irão vivenciar em uma situação de comunicação autêntica. O terceiro aspecto, por sua vez, diz respeito a dar a oportunidade aos alunos de interagir em situações comunicativas significativas com falantes avançados da língua alvo, o que, além de ser crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa, também o é para que o aluno ganhe segurança como falante/escritor. Nesse sentido, também os exames devem ser construídos de modo a avaliar da maneira mais realística e comunicativa possível, procurando não avaliar pontos separadamente, mas integrá-los, uma vez que assim aconteceria em uma situação real. O quarto princípio está relacionado aos estágios iniciais de aprendizagem de uma segunda língua e ressalta a importância de se apropriar de aspectos já aprendidos em língua materna que possam ser comuns à língua alvo (como regras de comunicação, determinados gêneros etc.) para que o aluno já possa colocá-los em prática ao fazer uso da L2. Finalmente, o quinto princípio reafirma que o objetivo principal de uma abordagem comunicativa seria proporcionar ao aluno toda a informação, prática e experiência necessária para que ele atinja seus propósitos comunicativos.

Uma das abordagens de ensino de língua estrangeira que podemos apontar como fundamentada nesses princípios de competência comunicativa seria a conhecida *Communicative Language Teaching* (CLT), que, segundo Hadley (2001), se baseia na ideia de que o significado e a contextualização são quesitos principais para o ensino, assim como a ênfase na fluência comunicativa (antes da precisão gramatical) e a negociação de sentido em situações autênticas. A intenção é ir ao encontro das necessidades dos alunos e procurar proporcionar atividades que encorajem o uso da língua além da sala de aula.

Por fim, Canale e Swain (1980) ressaltam a importância de se ter claras essas definições ao se aplicar ao ensino e à avaliação de língua estrangeira. Afinal, ao se adotar uma abordagem nesse sentido, as aulas, as atividades e os exames devem integrar aspectos de competência comunicativa e performance, ou seja, eles devem considerar “*the actual demonstration of this knowledge in real second language situations and for authentic communication purposes*”²³ (Canale e Swain, 1980, p. 6. Grifo dos autores). Assim, a avaliação deve colocar foco não somente sobre o que o aluno sabe sobre a língua e sobre como usá-la (competência comunicativa), mas também sobre em que medida o aluno consegue demonstrar esse conhecimento em uma situação de comunicação significativa (performance).

É pautando-se nessas questões que o Celpe-Bras se propõe a ser um exame de caráter comunicativo. De acordo com Scaramucci (1999), a decisão por seguir essa abordagem não foi simples, uma vez que seguir a tendência geral de se fazer um exame em uma perspectiva tradicional seria mais cômodo, enquanto inovar com um exame de proficiência em língua estrangeira a partir de uma abordagem comunicativa consistiria em um longo projeto de pesquisa. Segundo a autora, a Comissão Permanente para a Elaboração do Exame de Proficiência em Português – Língua Estrangeira, da qual ela faz parte, optou, no entanto, por uma avaliação comunicativa, diferentemente da maioria dos exames de mesmo nível no mundo. A intenção era prescindir de uma abordagem estruturalista, que entende a língua de forma descontextualizada e enfatiza as

²³ “A demonstração real deste conhecimento [da língua] em situações reais de segunda língua e para fins de comunicação **autêntica**”.

formas gramaticais, para construir uma avaliação focada no desenvolvimento da expressão e da competência de uso, de comunicação.

Portanto, as características de uma avaliação nessa perspectiva, especialmente importantes ao exame em questão, conforme exposto pela autora, são: “ênfase na comunicação/interação” e “conteúdos autênticos ou contextualizados”. A primeira diz respeito ao “saber expressar-se e interagir com outras pessoas por meio da língua alvo” (SCARAMUCCI, 1999, p.109). Para buscar manter esse princípio, o exame foi montado a partir de tarefas que apresentariam atividades de uso real da língua e teriam o papel de avaliar o desempenho comunicativo do candidato. Cada tarefa buscaria avaliar os diferentes aspectos do texto (contextual, discursivo e linguístico) de forma integrada, procurando refletir situações da vida real. Além disso, as tarefas ajudariam a formular um objetivo claro, com contextos, interlocutores e limites estabelecidos, focando um desempenho e um propósito bem definidos.

A segunda característica, em seu turno, trata de trabalhar, na elaboração das tarefas do exame, apenas com textos autênticos, isto é, não produzidos somente para determinado propósito, mas materiais realmente em circulação em contexto de falantes nativos. A importância do uso desses textos genuínos se dá pelo fato de trabalhar sempre com um contexto maior e real de comunicação, dando indícios para o participante do exame do nível de formalidade ou do registro que deve ser usado em cada situação.

Scaramucci (1999) ainda destaca que não somente a construção do teste é importante, mas também a implementação de procedimentos de correção que sejam adequados e equiparados aos preceitos seguidos. Para tanto, a comissão decidiu-se por utilizar na avaliação apenas procedimentos predominantemente qualitativos e holísticos²⁴, para analisar o texto como um todo por níveis de competência e desempenho e não por dados numerológicos quantificados.

²⁴ Segundo Weigle (2002), a avaliação holística consiste em “*assigning of a single score to a script based on the overall impression of the script. In a typical holistic scoring session, each script is read quickly and then judged against a rating scale, or score rubric, that outlines the scoring criteria*” (atribuir uma única nota para um texto baseando-se na impressão geral desse texto. Em uma sessão de avaliação holística típica, cada texto é lido rapidamente e então julgado através de uma escala, ou rubrica, que delinea os critérios de avaliação) (p. 112).

Apesar de defender a avaliação integrada, Canale e Swain (1980, p.34-35) também colocam em questão as vantagens de um teste de itens isolados (*discrete-point tests*) dentro da proposta comunicativa. Uma dessas vantagens, na visão dos autores, é o fato de que um exame assim permite ao aluno dar foco ao que se está sendo avaliado e ter controle de seu desempenho nos elementos específicos que formam a competência comunicativa, o que não é possível no exame integrado. Contrária a essa ideia, Scaramucci (1999) argumenta que uma avaliação assim acaba por focar apenas elementos isolados da língua e pressupõe uma visão de linguagem quebrada em componentes linguísticos ou habilidades. Nesse sentido, a linguista adiciona que a esses exames falta avaliar a habilidade de síntese do aluno, pois não refletem a sua capacidade de uso da língua, mas apenas a capacidade de se conseguir uma boa nota.

Além disso, Scaramucci (1999) reconhece a importância de se trabalhar um exame em uma perspectiva de competência comunicativa também pelo seu efeito retroativo para o ensino, o que ela chama de *backwash*. Isto é, explorado mais especificamente pela Linguística Aplicada, esse conceito diz respeito a “uma maneira eficiente de introduzir mudanças quando não se está diretamente envolvido nesse processo; uma maneira conveniente para aqueles interessados em determinar os rumos do ensino sob o ponto de vista de uma de uma política educacional” (p.106). Segundo esse conceito, a abordagem utilizada para a elaboração de uma avaliação pode causar efeitos também na forma como a língua é ensinada, afinal, uma coerência entre ensino e avaliação é fundamental não somente no nível interno da sala de aula, mas também no nível externo que engloba as políticas linguísticas. Dessa forma, uma avaliação nos moldes tradicionais barraria uma tendência de ensino de línguas voltada para a competência comunicativa. Um exame é um instrumento poderoso de intervenção, uma vez que, novamente nas palavras de Scaramucci (1999), “a relevância de certos conteúdos não é determinada pelo ensino, mas pela avaliação, ou seja, pela sua inclusão em um exame ou em uma prova” (p.106).

Portanto, a pretensão da Comissão da Secretaria de Ensino Superior responsável pelo Celpe-Bras ao desenvolver um exame comunicativo é influenciar e causar mudanças diretamente na forma como é ensinada a Língua Portuguesa do Brasil em contexto de língua estrangeira. Scaramucci (1999) aponta que uma forma mais possível de causar essa transformação seria também agir próximo aos professores e aos materiais didáticos, por exemplo. No entanto, essa seria uma medida

de longo prazo, enquanto a implementação de um exame com diretrizes inovadoras seria mais eficiente ao levar a uma possibilidade de redefinição de conteúdos e objetivos dentro das salas de aulas, já que, como vimos, há uma propensão para que o ensino se adapte à forma de avaliação determinada. É assim que o Celpe-Bras pretende se colocar como uma orientação para o ensino de português brasileiro no mundo, de modo que se analise a linguagem em seu uso e se considere os aspectos culturais e sociolinguísticos do país.

Partindo dessa noção de competência comunicativa, Baltar (2004) aponta ainda outros pesquisadores que deram continuação ao estudo do termo e o ampliaram, considerando também o estudo das atitudes dos indivíduos como seres socializados, membros de uma comunidade linguística. Portanto, conceitos como os de competência social e competência discursiva também passaram a integrar a noção de competência que aqui discutimos. Vemos um pouco mais a respeito dessas competências nos tópicos subsequentes.

2.3 A competência discursiva

Ao estabelecer uma diferenciação entre competência comunicativa e competência social, Baltar (2004) traz as definições de Edmonson (1981). Segundo o autor, a competência de comunicação vai estar relacionada ao uso de regras de codificação e decodificação para se atingirem objetivos comunicativos dentro de um meio social. A competência social, por sua vez, refere-se à qualidade de interação dentro de um determinado grupo e seria, portanto, revelada pela utilização da competência comunicativa.

De forma mais clara, a competência social designaria um saber ligado a valores, normas, crenças e práticas institucionais. Esses aspectos, no entanto, podem sofrer transformações dentro de uma sociedade sem que haja mudanças em relação aos recursos linguísticos e seus usos. Por outro lado, o inverso também poderia ocorrer, de modo que os valores linguísticos passariam por alterações e os sociais seriam mantidos.

Tratando a respeito da noção de língua em uso em situações de interação, em contraponto à gramática interiorizada de Chomsky, Baltar (2004), juntamente com Filmore (1977), afirma que expressões memorizadas, chamadas de “fórmulas prontas”, são importantes no julgamento do domínio da língua e estão relacionadas às situações de uso. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Baltar (2004) compara, então, essas fórmulas com as estruturas estáveis propostas por Bakhtin (2010a), isto é, os gêneros do discurso. Dessa forma, da mesma maneira que o uso dessas expressões apontam a competência linguística do locutor, também o domínio do emprego de gêneros discursivos e enunciados em determinadas situações daria indícios de uma competência discursiva. A partir dessa associação, a definição de competência discursiva trazida por Baltar (2004) se refere à “competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais ou as estruturas estáveis de Bakhtin, de acordo com a necessidade de interação social” (p. 219).

Um outro conceito tratado por Baltar (2004) seria o conceito de voz. Segundo o linguista, pensar sobre as vozes que circulam em uma determinada sociedade também é uma forma de se pensar a linguagem. Essa noção estaria ligada à ideia de plurilinguismo de Bakhtin (2010a) e de ambientes discursivos ligados a instituições sociais, como também discutido por Bronckart (2003). Nesse sentido, a competência discursiva estaria relacionada também às percepções dessas vozes e às formações sócio-discursivas que ocupam. Para Baltar (2004), tratar de competência discursiva, portanto, seria mais adequado do que tratar da competência comunicativa ou social, uma vez que as interações sociais sempre se dão em meio a um determinado mundo discursivo. Assim, para agir por meio da linguagem nos diversos ambientes discursivos e enxergar as vozes que circulam, seria necessário que os falantes/escritores de uma língua desenvolvessem sua competência discursiva.

Passando para a análise da noção de competência ligada ao fazer pedagógico, conforme discorrido por Perrenoud, Baltar (2004) entende que, no campo da linguística, essa competência poderia ser também entendida como ligada aos discursos, uma vez que enfatiza a capacidade de mobilizar saberes de diferentes áreas. Isto é, a competência discursiva, nesse sentido, estaria relacionada às habilidades do autor em articular saberes relacionados, por exemplo, aos gêneros textuais (tema,

estilo, escolhas linguísticas etc.) e a saberes contextuais em uma atividade linguageira (ambiente discursivo, posição dos interlocutores etc.), para então agir no mundo de maneira sócio-discursiva.

Por fim, após esse percurso por diversas visões e conceitos de competência construídos durante as últimas décadas, Baltar (2004) chega à conclusão de que a mais adequada para a prática de ensino da língua seria a que ele nomeia de “competência discursiva da escrita”. Segundo o linguista, essa competência estaria relacionada aos recursos colocados em prática por um locutor para interagir sócio-discursivamente por meio de suas produções textuais. Nesse sentido, nas palavras do autor, temos que:

Mobilizar esses recursos implica o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação, implica a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito de seus interlocutores; por fim, implica a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos (BALTAR, 2004, p. 224-225).

Seguindo uma linha similar, Travaglia (2000; CEALE, 2014), entendendo discurso como uma atividade comunicativa, define a competência discursiva como

a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal [ou outras formas de linguagem], adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em seu sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico) (TRAVAGLIA, 2000, p.97)

Assim, o autor relaciona a competência discursiva como englobante da comunicativa, da gramatical (ou linguística) e da textual. As implicações dessa definição, portanto, incluem uma relação de constitutividade entre as competências, de maneira que mesmo as competências gramatical e textual teriam base em uma natureza discursiva, o que as permite funcionar também interacionalmente na comunicação. Para o autor, é impossível não se considerar a competência discursiva no ensino da compreensão e produção textual, uma vez que ela é essencial no entendimento do funcionamento social. É considerando essas questões que optamos por concentrarmo-nos, em nossa análise, no aspecto relacional e organizacional dos textos do nosso

corpus para analisar a competência discursiva dos autores. É importante, contudo, ressaltarmos que, apesar de termos informações necessárias para olhar para as produções em seus contextos de produção, não pudemos ir além, na medida em que nosso acesso ao contexto mais amplo sócio-histórico e ideológico dos autores é limitado.

No entanto, essas definições, apesar de contribuírem para o entendimento geral do que seria esse conceito, ainda apontam para uma noção de competência discursiva acabada, isto é, que teria um patamar final a ser alcançado. Nesse sentido, a competência seria uma capacidade que um usuário da língua tem ou não tem, ou seja, a competência seria um fim que deve ser adquirido. Lançando um outro olhar a essa questão, Auchlin (1996, 1996a, 1997, 1998) vai desenvolver uma noção de competência discursiva que a considera como um processo de desenvolvimento e maturação, de forma que não exista necessariamente um estágio conclusivo dessa competência. Como essa visão vai ao encontro também de nossas perspectivas em relação à competência discursiva e à modularidade do discurso, é ela que adotamos para a análise do nosso corpus. Portanto, tratamos mais detalhadamente a seu respeito no item a seguir.

2.3.1 Uma abordagem sistêmica e multidimensional da competência discursiva

Como vimos brevemente na introdução deste trabalho, já vinha de Roulet o interesse em se elaborar um quadro de referência global que permitisse integrar os aspectos do discurso e, assim, contribuir também para a consolidação de um ensino que visasse ao desenvolvimento da competência discursiva. No entanto, embora dê subsídios para um estudo dessa competência, seu quadro não pretende dar conta de seu funcionamento. Nesse sentido, Auchlin (1996), concordando com Roulet, vê a importância de se delinear um conceito de competência discursiva diferente da competência de comunicação dada por Hymes, partindo de uma abrangência experiencial, sistêmica e multidimensional.

O perfil experiencial dessa abordagem se dá pelo fato de Auchlin (1996) buscar uma alternativa aos pontos de vista puramente objetivistas ou subjetivistas e concentrar-se em uma perspectiva de caráter experiencialista. Além disso, o linguista postula que o discurso deve ser visto pela sua dimensão subjetiva e participativa, própria da experiência humana complexa. Dessa forma, a

competência discursiva é definida, de maneira geral pelo autor, dentro dos estudos da análise do discurso, como: *“l’aptitude humaine à faire de l’expérience subjective consistante avec du discours”*²⁵ (AUCHLIN, 1996a. p.341).

O caráter sistemático, por sua vez, diz respeito à forma como essa abordagem articula propriedades fundamentais do dispositivo que ela postula de forma a atingir o conhecimento visado. Nas palavras do autor, *“l’étude par un linguiste de la compétence discursive mobilise nécessairement la compétence discursive du linguiste; ou encore: l’observateur n’est pas étranger à ce qu’il observe”*²⁶ (AUCHLIN, 1997. p.128).

Essa questão está intimamente ligada com a noção de discurso tomada por Auchlin. Em artigo sobre a análise do discurso e o ensino, Auchlin; Burger (2008) afirmam que, enquanto uma perspectiva objetivista iria olhar para o discurso como parte integrante apenas do texto em si, eles consideram também a própria experiência do leitor/pesquisador como constituinte do discurso. Nesse sentido, o discurso (e o que é importante de ser analisado como discurso) é fruto de uma construção também do leitor como pesquisador, de sua própria experiencição subjetiva, sem a qual o discurso não existiria. É por isso que a análise do estado da competência discursiva de um autor/aluno também depende da competência discursiva do próprio leitor/pesquisador/professor.

Já a característica multidimensional é atrelada a essa abordagem pelo fato de Auchlin (1996, 1996a, 1997) entender a competência discursiva como constituída pelos diferentes sistemas de conhecimento mais ou menos autônomos mobilizados no discurso. É por isso que, segundo afirmado pelo autor e reforçado por Marinho; Daconti (no prelo), o Modelo de Análise Modular do Discurso, por se basear em um conjunto de módulos e formas de organização discursivas, é apresentado como uma perspectiva bastante plausível para se tratar do estudo dessa competência discursiva.

²⁵ “A capacidade humana de fazer a experiência subjetiva consistente com o discurso”.

²⁶ “O estudo por um linguista da competência discursiva mobiliza necessariamente a competência discursiva do linguista; ou ainda: o observador não é estrangeiro ao que observa”.

Assim, a partir dessa definição inicial, temos, nas palavras de Auchlin (1996a), que “*l’image générale de la compétence discursive que propose cette approche peut servir à guider l’interprétation des problèmes textuels vers une description systématique de telle compétence discursive particulière, à quoi il faudrait réserver le terme de diagnostic*”²⁷ (p. 341-342). Isto é, a partir dessa abordagem experiencial, sistemática e multidimensional da competência discursiva, seria possível traçar uma interpretação textual visando a uma avaliação do diagnóstico do estado de desenvolvimento da competência discursiva de um determinado locutor.

2.3.1.1 O funcionamento da competência discursiva

A respeito do funcionamento da competência discursiva, Auchlin (1996a, 1997) o descreve metaforicamente como um sistema termodinâmico, autorregulado e melhorado. Isto é, o sistema termodinâmico tradicional, a curto prazo, passa pelo processo de *regulação*; e, a longo prazo, evolui de um estado semi-estável para outro, chamado processo de *calibragem* (variação longitudinal). A razão de ser considerado como um sistema melhorado deve-se ao fato de ser aberto a mudanças de estado que pode ser afetado por outro sistema, o que leva o nome de *ressonância*.

Ainda segundo o autor, esse sistema trabalha a fim de chegar a um estado de equilíbrio entre o “sujeito falante”, ser histórico, empírico e fora-da-fala (instância extralinguística), e o “locutor”, ser-de-fala (instância intralinguística), cujas características provêm de uma representação dada pelo discurso. O estado de equilíbrio e adaptação entre essas duas instâncias seria o que Auchlin (1996a, 1997) chama de “acordo interior”. Essa relação entre sujeito falante e locutor tem uma dupla orientação, de forma que não se pode dizer que um vem antes do outro. Assim, esse acordo se estabelece em dois sentidos, explicados por Auchlin (1997) como: “*je dis ce que je dis parce que je suis ce que je suis (ayant ce que j’ai à dire, etc); mais aussi, je suis ce que je suis parce que je dis ce que je dis (de l’ensemble des choix discursifs possibles, ceux que je fais me déterminent)*”²⁸ (p. 130).

²⁷ “A imagem geral da competência discursiva que propõe essa abordagem pode servir para guiar a interpretação dos problemas textuais em direção a uma descrição sistemática de tal competência discursiva particular, à qual deveria ser reservado o termo diagnóstico”.

²⁸ “Eu digo o que digo porque eu sou o que sou (tendo aquilo que tenho a dizer etc.); mas também eu sou o que sou porque eu digo o que digo (do conjunto de escolhas discursivas possíveis, aquelas que faço me determinam)”.

Essa concepção de acordo interior pode ser associada à noção vista em Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) de duplo acordo na negociação se considerarmos o movimento discursivo. O duplo acordo acontece entre os interactantes e determina que toda a troca necessita de um fechamento, que seria alcançado quando se entra em acordo sobre um ponto, não deixando dúvidas para o interlocutor. Caso não seja possível chegar a um acordo, seria então necessário recorrer a uma “meta-resolução”: os interlocutores concordam com o fato de que é difícil estabelecer um acordo. Esse mesmo movimento ocorre em relação ao acordo interior, embora, nesse caso, o acordo se dá entre o falante consigo mesmo. Nesse caso, para se estabelecer uma meta-resolução do acordo interior, isto é, chegar ao acordo de que não há como haver um acordo, expressões como “não consigo lembrar a palavra” ou “é difícil explicar” são normalmente usadas (AUCHLIN, 1996a, p. 342-343).

A questão do acordo interior também está ligada ao processo de regulação, uma vez que designa a experiência qualitativa deste. De acordo com Auchlin (1997), a regulação atua no interior da competência discursiva e se refere à adequação entre os produtos discursivos e o estado do sistema. Para o autor, essa adequação deve ser compreendida como um “*processus dynamique d’ajustement mutuel*”²⁹ e não como um estado (p.129). Ainda a esse respeito, Auchlin (1997) coloca que a regulação se dá em diferentes níveis, os quais se equivaleriam aos níveis de análise estrutural. Dessa forma, ele entende que a regulação do sistema da competência discursiva é, portanto, exercida nos três níveis que formam os constituintes textuais: os atos discursivos, as intervenções e as trocas³⁰.

Outro procedimento desse sistema seria a calibragem, a qual representa “*les conditions générales d’obtention de l’accord intérieur*”³¹ (AUCHLIN, 1996. p. 345). A partir dessa perspectiva de Auchlin (1996a), a evolução da competência discursiva acontece a longo prazo, uma vez que a calibragem só se dá ao longo do tempo, através do processo de maturação. Essa maturação se configura como um processo lento e organizado de passagem de um estado semi-estável para outro,

²⁹ “Processo dinâmico de ajuste mútuo”.

³⁰ Esses conceitos serão mais bem explicados ao expormos a Dimensão Hierárquica do MAM, no capítulo seguinte.

³¹ “As condições gerais de obtenção do acordo interior”.

sem nunca chegar a atingir um estado final. Esse aspecto torna a competência discursiva bastante diferente de uma competência gramatical, como a sintática, por exemplo. No caso de uma competência sintática, a maturação é um processo rápido e logo se atinge um estado final estável. Isto é, a aquisição de uma estrutura sintática é facilmente alcançada, enquanto nunca se poderá dizer que a competência discursiva alcançou uma aquisição final, como se houvesse um parâmetro para dizer que ela chegou ao seu máximo. A ideia é a de que a competência discursiva está constantemente em processo de equilíbrio.

Essa busca por um equilíbrio se dá, segundo Auchlin (1996a), por meio da calibragem. O que se espera é que a aquisição da competência discursiva esteja sempre em processo, de maneira que, a cada mudança de um estado semi-estável para outro, o equilíbrio do sistema se modifique, o que é caracterizado pela maneira como se trata, pondera, conecta ou distingue uma certa organização do discurso.

Além de ser aberto a esses dois momentos próprios dos sistemas termodinâmicos clássicos (regulação e calibragem), o sistema da competência discursiva, como vimos, é também aberto à ressonância, o que o torna um sistema termodinâmico melhorado. Segundo Auchlin (1996a), esse conceito diz respeito aos efeitos de modificação do funcionamento de um sistema por conta da proximidade organizacional de outro sistema. Como exemplo de abertura do sistema a essa ressonância, o autor cita a dimensão interacional: “*contagion qui affecte, dans l'interaction en face-à-face, postures, débit, intensité, et autres propriétés para-linguistiques, constitue une illustration prototypique de l'ouverture de la compétence discursive à la résonance*” (p. 344)³².

A dimensão interacional também é um subsistema citado por Auchlin (1997) como exemplo da variação longitudinal da competência discursiva (calibragem), já que esta está ligada às mudanças que ocorrem em cada dimensão ou módulo que a constitui. A dimensão interacional, portanto, teria papel importante na maturação da competência discursiva, uma vez que a aquisição de elementos dessa dimensão indicaria um exemplo de mudança de estado semi-estável. Por esse motivo, ao

³² “Contágio que afeta, na interação face-a-face, postura, velocidade, intensidade e outras propriedades para-linguísticas constitui um exemplo prototípico da abertura da competência discursiva à ressonância.”

analisar nosso corpus, vamos também levar em consideração essa dimensão, em especial, a adequação aos gêneros discursivos no processo de interação.

2.3.1.2 *O diagnóstico da competência discursiva*

Para se fazer uma avaliação do estado de desenvolvimento da competência discursiva de um determinado autor através de sua produção verbal, Auchlin (1996a) usa o termo diagnóstico. Segundo ele, a ação de diagnosticar está presente em toda interação verbal, apresentando-se de forma espontânea e intuitiva. Isto é, o próprio código que se partilha ou a compreensão mútua que se estabelece dos aspectos interacionais em uma situação de comunicação são exemplos de um diagnóstico implícito feito pelos interlocutores. A esse respeito, o autor ainda afirma que, na escrita, alguns problemas redacionais podem ocorrer por conta justamente da dificuldade de se interpretar o estado da competência discursiva do destinatário, já que este também participa da construção do discurso.

O diagnóstico especialista, ou “*expert*”, como é chamado pelo autor, seria, por sua vez, o levantamento de hipóteses a fim de descrever as condições de obtenção do acordo interior por determinada competência discursiva, ou seja, como se dá o processo de calibragem. Nesse sentido, Auchlin (1996a) propõe duas maneiras diferentes para se estabelecer um diagnóstico: um baseado na “percepção-representação”, que caracterizaria intuições finas a respeito do discurso e de pequenas infelicidades textuais³³; e outro baseado nas hipóteses levantadas a partir da perspectiva da aquisição da linguagem, apontando capacidades já esperadas ou a falta delas nas produções verbais. Assim, as hipóteses feitas por um analista a respeito da competência discursiva devem buscar suposições a respeito da origem de possíveis problemas encontrados, considerando, na medida do possível, a experiência subjetiva do locutor.

Apresentando uma possibilidade de análise de textos de alunos a partir desse conceito, Auchlin; Burger (2008) tratam também a respeito de como esse diagnóstico pode ser de grande valia na esfera didática. Segundo os linguistas, esse diagnóstico pode ser traçado de um ponto de vista

³³ Trataremos a respeito do conceito de “infelicidades textuais” no tópico subsequente.

clínico ou patológico. O clínico vai lidar de forma individual com cada texto, buscando descrever suas particularidades. O patológico vai olhar para as generalizações e ligações possíveis de serem identificadas em um grupo de casos clínicos. Na nossa análise, vamos buscar observar individualmente cada texto, de forma clínica. No entanto, em certos momentos, poderemos também nos valer do diagnóstico patológico caso nos seja interessante traçar comparações, embora nosso objetivo não seja elencar regularidades nos textos.

A intenção maior de se delinear um diagnóstico para os autores, portanto, é buscar encontrar as características específicas de determinada competência discursiva e a maneira como ela atinge seu equilíbrio por meio do objeto verbal pelo qual se expressa (texto). Assim, é importante mais uma vez ressaltarmos que a competência discursiva nessa perspectiva não é vista como uma “reunião cumulativa de conhecimentos distintos” (AUCHLIN; BURGER, 2008, p. 97), como no caso da competência comunicativa de Hymes ou definições de outros autores já mencionados (BALTAR, 2004; TRAVAGLIA, 2000), mas como “nossa condição de seres equipados de linguagem, de forma que nós podemos tratar das sequências de enunciados como pertencendo à esfera do vivido e fazer uma certa experienciação específica disso”. A partir disso, temos, então, claro que “essa experienciação, e ela somente, que é conveniente nomear ‘discurso’ e não as sequências verbais que alimentam a competência discursiva, sobre as quais projetamos, erradamente, propriedades de sua experienciação” (AUCHLIN; BURGER, 2008, p. 97).

Dessa forma, fazer um diagnóstico da competência discursiva é, para Auchlin; Burger (2008), buscar perceber como o autor/aluno/examinando conseguiu, por meio de seu texto e dos processos articulados, atingir seu acordo interior. Assim, é necessário que o analista/professor/avaliador lance um olhar para as possíveis condições que tornaram um texto satisfatório para esse autor, através da interpretação de prováveis problemas redacionais e levantamento de hipóteses sobre as escolhas verbais nas produções textuais. Para tanto, o analista deverá também articular sua própria competência discursiva, de tal forma que esta passa a ser, ao mesmo tempo, seu objeto e o meio de análise.

2.3.1.3 O diagnóstico da competência discursiva e o ensino

Como vimos, essa noção de competência discursiva dada por Auchlin e a possibilidade de se traçar um diagnóstico são aplicáveis e muito úteis no âmbito pedagógico, afinal, conforme já discutimos com Roulet (1999), o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, deveria ser direcionado a partir do estudo dessa competência. Para tanto, é necessário que algumas questões próprias dessa esfera sejam levadas em conta.

Ao discutir a respeito da competência discursiva e ensino, Auchlin; Burger (2008) concentram-se na produção textual escrita mais especificamente, a qual é também o nosso foco neste trabalho. A esse respeito, uma das questões levantadas pelos autores seria referente ao olhar a ser lançado para o texto ao analisá-lo. Isto é, o leitor/analista deve olhar para seu objeto considerando alguns fatos próprios da escrita escolar. Primeiramente, um ponto importante a se levar em conta seria a noção de “infelicidades textuais”. Segundo os autores, é comum se deparar com a ideia de “erro” nas produções escritas. No entanto, para eles, essa é uma visão equivocada, uma vez que é muito restritiva. A fim de se ampliar essa interpretação, portanto, os autores apresentam sua preferência por tal termo, pois, afinal, muitas dessas infelicidades não são necessariamente erros ou infrações a certa norma. Assim, ao adotar essa terminologia de “pequenas infelicidades textuais”, a análise passa a apontar não para uma descrição gramatical, mas para a compreensão das condições de obtenção do acordo interior da competência discursiva.

Em segundo lugar, os autores também apontam o aspecto da “imprevisibilidade aumentada” como uma ocorrência possível de se encontrar nos textos. Esse conceito está ligado ao de criatividade discursiva, o qual indica uma imprevisibilidade dos possíveis enunciados seguintes em um encadeamento discursivo. No entanto, essa imprevisibilidade, que normalmente seria restrita, é aumentada no contexto escolar. Isso porque é esperado que haja um maior desrespeito às normas linguísticas, uma vez que o aluno ainda está em fase de aprendizagem. Essa imprevisibilidade, no entanto, pode ser diminuída à medida que o analista identifica características próprias do funcionamento da competência discursiva de determinado aluno. Assim, entender como esse autor articula seu discurso também é importante para se traçar o diagnóstico de seu estado de desenvolvimento dessa competência.

Além disso, é importante também reforçarmos novamente a qualidade experiencialista dessa análise. Ou seja, embora algumas linhas teóricas busquem excluir qualquer intervenção subjetiva do olhar do analista, para Auchlin; Burger (2008) isso não é possível. A razão para isso é que, como já tratamos anteriormente, o pesquisador também faz parte do discurso, de forma que qualquer análise de um texto feita por ele vai carregar traços de sua própria experiência como leitor, sua compreensão, seu julgamento.

Um outro ponto a ser considerado na análise desses textos seria a questão do contrato de comunicação a que se submetem, segundo Auchlin; Burger (2008). Nas palavras dos autores, “todo discurso se compreende levando-se em consideração um contrato pertinente que se manifesta de diversas formas, de acordo com o que se tem como preferência, palavras ou ações de papéis desempenhados pelos sujeitos” (AUCHLIN; BURGER, 2008, p. 105).

A partir disso, entendemos que, no caso dos textos que analisamos, o contrato estabelecido seria o contrato didático. De acordo com os autores, esse contrato se baseia na finalidade primordial de comunicar saberes por meio do ensinar, avaliar ou testemunhar o interesse do aluno, por exemplo. No entanto, essa troca didática vai além do seu próprio fim, já que seu objetivo maior é preparar o aluno para agir também em outras esferas, dando a ele a possibilidade de praticar saberes a serem apropriados ao se engajar em outros contratos discursivos.

Nessa perspectiva, a avaliação entra como um dos aspectos próprios dessa troca didática. No caso, os alunos assumem o papel de avaliados, de forma que precisam mostrar suas habilidades para provar seu conhecimento a respeito de determinado assunto. A isso podemos relacionar o Celpe-Bras, que é a avaliação de onde tiramos os textos do nosso corpus. Apesar de não ser um exame propriamente escolar, assume características como tal no momento em que os participantes são colocados à prova, precisam demonstrar seu domínio da Língua Portuguesa e esperam por um parecer por parte dos avaliadores. Além disso, podemos considerar que, por ser um exame comunicativo, que pretende simular situações de comunicação concretas para avaliar o aluno, o Celpe-Bras também se enquadra na esfera didática, uma vez que cumpre com o objetivo maior dessa troca. Por outro lado, diferentemente de exames com características propriamente didáticas, em que a avaliação serviria também para o professor identificar dificuldades dos alunos e trabalhá-

las posteriormente com eles, o Celpe-Bras, no caso, não tem a possibilidade de oferecer esse feedback. No entanto, como vimos, por meio das perspectivas teóricas trabalhadas na sua elaboração, o exame pode ainda assim causar uma repercussão concreta no ensino por meio do efeito retroativo que uma avaliação desse estatuto teria em sala de aula.

Por fim, a partir dessa reflexão, entendemos que o papel do professor nessa esfera do ensino seria apontar as infelicidades textuais nas produções dos alunos para procurar torná-los responsáveis por suas escolhas, o que seria uma etapa importante da maturação da competência discursiva. O avaliador de um exame como o Celpe-Bras, no entanto, não tem esse papel, mas a identificação dessas infelicidades textuais e do estilo do autor pode dar um indício do estado de desenvolvimento da competência discursiva em que ele se encontra.

CAPÍTULO 3 – UM PERCURSO DE ANÁLISE

3.1 A Dimensão Hierárquica

Fundamental para o Modelo de Análise Modular do Discurso e importante para nosso trabalho, a dimensão hierárquica desenvolvida desde as primeiras publicações do grupo genebrino é colocada por Fillietaz; Roulet (2002, p. 385) como “*a flexible and unified method of analysis that accounts for an unlimited range of linguistic production belonging to various discursive genres*”³⁴ e considerada como uma dimensão incontornável. Isso porque esse módulo trata da construção hierárquica do texto em seus constituintes e, uma vez que, como já discutido aqui, o MAM considera o discurso como “um ponto de intersecção das dimensões linguística, textual e situacional” (CUNHA, 2011, p. 57), o texto seria um aspecto essencial a ser considerado na análise discursiva.

Para propor a noção de estrutura hierárquica usada pelo MAM, Roulet (1981 apud ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) se baseia em diversas outras pesquisas, que já abordavam certos aspectos a esse respeito, para então ampliar o alcance da concepção de intervenção. A versão mais recente do modelo genebrino mantém esses fundamentos desenvolvidos por essa primeira versão, apresentando como constituintes de base da estrutura textual: a troca (T), a intervenção (I) e o ato (A)³⁵. A *troca* é a unidade discursiva superior e é composta por duas ou mais intervenções. A *intervenção*, por seu turno, é cada constituinte de uma troca e é formada minimamente por outra intervenção ou um ato, que pode ser precedida ou sucedida por um ato, uma intervenção ou outra troca. O *ato* é a unidade textual mínima, que é definido por uma passagem pela memória discursiva³⁶. Segundo os autores genebrinos, todo constituinte pode ser formado de constituintes do mesmo nível em uma relação de coordenação (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p. 54-55).

³⁴ “Um método de análise flexível e unificado que dá conta de uma gama ilimitada de produções linguísticas pertencentes a variados gêneros discursivos”.

³⁵ Échange (E), Intervencion (I) e Acte (A), no original em francês.

³⁶ A noção de memória discursiva (MD) dada pelo modelo é a entendida por Berrendonner (1983 apud MARINHO, 2002) como um “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores” (p. 230).

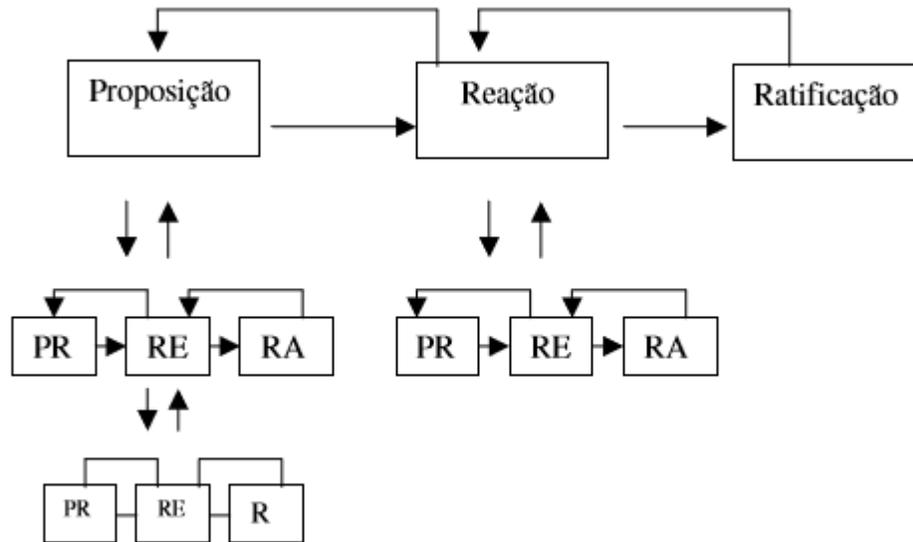
São três os tipos de relações que podem se estabelecer entre tais constituintes. São elas: relação de dependência, interdependência e independência. A relação de dependência acontece quando um constituinte é necessariamente ligado ao outro. O constituinte considerado dependente nessa relação é chamado de subordinado (representado por “s”), enquanto o outro é determinado como principal (representado por “p”). A relação de interdependência diz respeito aos constituintes que não podem existir sem o outro, assim como acontece com as intervenções constitutivas da troca, por exemplo. Por fim, a relação de independência se refere aos constituintes cuja presença não depende de nenhum outro, como no caso da coordenação. É importante ressaltarmos que essas relações são determinadas pela estrutura textual, não correspondendo necessariamente com as relações sintáticas de subordinação e coordenação.

Segundo Marinho (2002), o módulo hierárquico é aquele que, além de definir os constituintes da estrutura do texto, também define as regras que permitem gerar estruturas hierárquicas de todos os tipos de textos possíveis, assegurando a recursividade do sistema³⁷. Isso só é possível porque, segundo Roulet; Filliettaz; Grobet (2001), a estrutura hierárquica textual é resultante de um processo de negociação subjacente a todo processo de interação. Ou seja, o discurso deve ser entendido como uma negociação entre interlocutores em situação de comunicação, na qual os envolvidos formulam perguntas e respostas, apresentam novas informações, reagem a algum argumento, provocam discussões, reformulam sentenças etc. Esse processo de negociação do modelo genebrino, presente em todo texto, pode ser representado pelo seguinte esquema³⁸:

³⁷ Segundo Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 56), a recursividade do sistema seria a possibilidade de engendrar um número infinito de proposições ou trocas.

³⁸ Esse organograma aparece em francês no livro de Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 57), mas apresentamos aqui a tradução trazida por Marinho (2002, p. 47)

Figura 2 - Representação do processo de negociação



Esse esquema demonstra que a negociação pode se desenvolver linearmente, sendo representada na estrutura hierárquica por uma troca com 3 intervenções, ou ter níveis secundários, dependendo da necessidade de abertura de novas trocas para se esclarecer determinada informação (MARINHO, 2002; ROULET, 1999). Por exemplo, uma proposição (que pode ser uma saudação, uma pergunta, uma afirmação, um pedido etc.) vai causar uma reação (um cumprimento, uma resposta, uma concordância, uma aceitação ou negação etc.), caso formulada claramente. Se essa proposição não for clara e deixar dúvidas para o interlocutor, ele provoca a abertura de uma negociação secundária para se buscar compreender o que foi dito. Da mesma forma, a reação pode ser também completa e conduzir diretamente à etapa da ratificação. Caso não seja clara para o interlocutor, será uma reação incompleta e vai ser necessário abrir também um processo secundário para que a informação seja esclarecida. Esse mesmo processo pode ocorrer, portanto, sucessivas vezes e será definido pelo interlocutor que reage buscando um esclarecimento ou levando à ratificação. As setas representadas na figura demonstram os diversos caminhos possíveis de serem percorridos durante esse processo de negociação entre os interlocutores.

O desenvolvimento ou o encerramento desse processo, segundo Roulet; Fillietaz; Grobet (2001), dependem também de questões relacionadas às restrições de completude monológica e dialógica dos textos. Está claro, com os estudos bakhtinianos, que, fundamentalmente, todo texto e discurso pressupõem uma interação entre demais discursos e interlocutores, o que determina, portanto, sua natureza dialógica. O MAM não desconsidera essa questão e, inclusive, se auto intitula como dentro da corrente interacionista. Logo, quando os autores se referem à completude monológica ou dialógica do texto, dizem respeito não a sua natureza, mas a sua forma exterior, isto é, se apenas um ou mais enunciadores estão envolvidos na produção textual e qual estrutura hierárquica o texto apresenta.

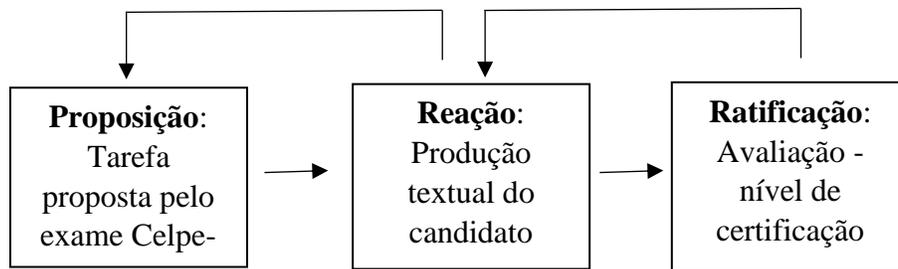
A completude monológica caracterizaria os textos que o locutor procura formular de maneira suficientemente clara, já pressupondo possíveis reações do interlocutor e buscando resolvê-las antecipadamente, para que o processo de negociação prossiga. Quem vai avaliar se o locutor atingiu essa completude, no entanto, é o interlocutor, que, como vimos, pode abrir uma negociação secundária se achar necessário (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001). Normalmente, são chamados textos monológicos aqueles que são produzidos apenas por um único locutor, isto é, não há a interação direta com um interlocutor, o que acontece na maioria dos casos dos textos escritos. Dessa forma, os textos monológicos não apresentam a estrutura de troca, mas de uma intervenção, a não ser que o locutor tenha de fato a intenção de representar uma estrutura de troca entre dois interlocutores (MARINHO, 2002).

A completude dialógica, por sua vez, seria aquela que procura alcançar o duplo acordo, que busca o fechamento do processo de negociação. Nesse processo, no entanto, uma reação ou ratificação negativa pode também levar ao retorno à fase anterior, como indicado pelas setas na Figura 2 (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001). Com isso, temos que os textos dialogais apresentam a participação de não apenas um, mas dois ou mais locutores interagindo diretamente e construindo juntos esse processo. Por isso, esses textos podem apresentar trocas e diversas intervenções na sua estrutura.

Pensando na estrutura dos textos do nosso *corpus*, podemos entendê-los como monológicos, por serem produções escritas que a princípio apresentam, em sua formulação, apenas um enunciador

principal. Não podemos deixar de levar em conta ainda o contexto de produção desses textos como uma resposta a enunciados de atividades de um exame. Nesse sentido, podemos entender que o processo de negociação se dá pelo diálogo estabelecido pelo texto produzido pelo participante do Celpe-Bras com uma pergunta proposta pelo exame, criando, portanto, uma intervenção como uma reação a uma proposição feita. Como ratificação, os participantes esperam receber uma avaliação final que vai definir seu nível de proficiência na Língua Portuguesa. Ou seja, os participantes da prova escrevem suas produções baseadas no que foi solicitado pelas Tarefas e, posteriormente, recebem, em resposta a isso, uma nota do avaliador, que determinará qual o seu nível de certificação no exame, como podemos representar pela figura a seguir:

Figura 3- Representação da negociação de que fazem parte os textos do corpus



Importante ainda ressaltarmos que os textos motivadores apresentados nos enunciados das Tarefas do exame vão servir como um auxílio no qual o candidato deve se apoiar para construir sua resposta. Portanto, entendemos esses textos também como parte da fase da proposição na relação de negociação representada na figura acima.

3.1.1 A divisão em atos

A dimensão hierárquica é fundamental para o nosso trabalho, visto que é base para a Forma de Organização Relacional, a qual apresentamos em sequência. Como vimos, essa dimensão é importante porque nos dá subsídios para entender a articulação textual escolhida pelo autor dos textos que pretendemos analisar e, portanto, para avaliar o estado de desenvolvimento da competência discursiva do candidato relacionada a essa articulação. No entanto, para traçarmos uma interpretação da estrutura hierárquica dos textos do nosso corpus, foi necessário,

primeiramente, segmentá-los nas suas unidades textuais mínimas, o que para o MAM se configuram como atos.

A definição de unidade textual mínima é, segundo Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 58-59), um problema crucial dos modelos de análise do discurso. Isso porque, ao se diferenciarem os módulos sintático, hierárquico e referencial, é importante delimitar e definir as unidades e as fronteiras entre tais níveis. No entanto, até se chegar à conceituação atual de unidade mínima dada pelo modelo, esse conceito passou por divergências e problematizações.

Segundo Marinho (2007), as primeiras versões do modelo desenvolvidas pelos pesquisadores genebrinos consideravam a unidade mínima da estrutura hierárquica textual como o ato de linguagem tal qual proposto pela Teoria dos Atos de Fala. Isto é, a unidade discursiva mínima foi tomada como a noção de ato ilocucionário. No entanto, ainda de acordo com a pesquisadora, estudos posteriores do grupo genebrino mostraram que essa visão estaria equivocada e precisavam de uma nova definição de unidade mínima. Para tanto, outras noções precisaram ser estudadas mais a fundo pelos autores até chegarem ao conceito atual que defendem. Entre esses estudos, foram importantes para o modelo a questão dos sintagmas nominal ou preposicional como discutida por Rubattel (1987,1989) e Auchlin (1993), bem como a de *clauses* e memória discursiva por Berrendonner (1990)³⁹.

Abandonando, portanto, a noção de ato de linguagem como unidade textual mínima e explorando as considerações especialmente de Berrendonner, Roulet (1999) vai definir a noção de ato a ser apropriada pelo MAM como “*la plus petite unité délimitée de part e d’autre par un passage en mémoire discursive*”⁴⁰ (p. 145). Ainda segundo o pesquisador, é essa passagem pela memória discursiva que vai marcar a fronteira entre dois atos e ela pode ser identificada pela marcação de uma anáfora por meio de um pronome, por uma expressão definida etc. Dessa forma, essa definição de ato é dada segundo um tratamento cognitivo da informação e não apenas em relação a uma estrutura linguística, o que, para Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), se inscreve perfeitamente na

³⁹ Para mais detalhes a esse respeito, ver: Roulet, Filliettaz; Grobet (2001, pg. 63-65) e Marinho (2007, p. 40-44).

⁴⁰ “A menor unidade delimitada de uma parte a outra por uma passagem pela memória discursiva”.

concepção de interação como negociação cara ao Modelo de Análise Modular, conforme descrevemos anteriormente.

Para a segmentação dos atos, Rossari (1996) aponta alguns critérios importantes que devem ser seguidos. São eles:

- (a) *Les critères relatifs à la reconnaissance des unités de la macro-syntaxe susceptibles de signaler un changement d'état de M. (...).*
 (b) *Les critères relatifs aux indications laissées par le traitement périodique de la chaîne discursive. Ces critères sont motivés par le fait que la seule association qui semble pertinente pour l'identification d'unités discursives. si l'on suit Schiffrin (1987), Ferrari & Auchlin (1994, 1995), est celle avec des unités périodiques. (...)* (p. 162)⁴¹

Segundo Marinho (2007), esses critérios se referem à autonomia pragmática do ato, isto é, “a entidade que funciona como ato deve ser provida de uma função interativa, ou seja, é preciso que ela seja dotada de uma função comunicativa mínima” (p.44). No entanto, como esses critérios não se aplicam a todas as estruturas, um terceiro critério pode ser combinado a esses para se definir a unidade mínima. Esse critério (c) seria relativo à “reconstrução da forma predicativa (paráfrase por ‘et ce’/ ‘e isso’)” (p. 44)⁴².

Posteriormente, a fim de acrescentar e facilitar a aplicação desses critérios dados inicialmente, Roulet (1999) vai apresentar explicações e orientações a respeito da divisão da estrutura hierárquica em suas unidades mínimas (Roulet, 1999; Marinho, 2002; Marinho, 2007), as quais nós buscamos seguir para a divisão em atos dos textos que compõem nosso corpus. Devido a algumas particularidades do nosso material, em alguns momentos, foi necessário que fizéssemos algumas

⁴¹ “(a) os critérios relativos ao reconhecimento das unidades da macrossintaxe, suscetíveis de sinalizar uma mudança de estado da M [Memória Discursiva].

(b) os critérios relativos às indicações deixadas pelo tratamento periódico da cadeia discursiva. Esses critérios são motivados pelo fato de que a única associação que parece pertinente para a identificação das unidades discursivas é a com as unidades periódicas, conforme Schiffrin (1987) e Ferrari & Auchlin (1994; 1995)”.

⁴² Para exemplos, ver Rossari (1996) ou, em português, Marinho (2007).

adequações, mas que não chegam a afetar a interpretação geral da estrutura hierárquica dos textos, apenas facilitam a nossa análise⁴³. Essas adaptações, em sua maioria, são referentes a:

- Separar os vocativos e demais elementos paratextuais (data e local, despedidas etc.) em diferentes atos nos textos do gênero e-mail, embora as orientações do MAM indiquem que vocativos normalmente não constituem atos sozinho. Essa separação apenas buscou facilitar a identificação de tais elementos e seu destaque do corpo do texto, como vemos no exemplo a seguir:

Exemplo 1: Tarefa 1 – Nível Avançado

(1) Data: 23/04/2013

(2) De: Professora Maria Silva

(3) Para: Diretor Senhor José Souza

(4) Título: Projeto Horta Ecológica

(5) Prezado Diretor,

Bom dia, (6) venho por meio do presente e-mail com o fim de sugerir-lhe a implementação de um novo e interessante projeto para nossa instituição. (...)

Exemplos semelhantes a esses podem ser observados em demais respostas às Tarefas 1 e 4, uma vez que as atividades requeriam que fosse produzido um texto do gênero e-mail, o qual, por convenção, requer formalidades de saudação e despedida.

- Resolver dificuldades de segmentação em trechos em que uma pontuação possivelmente equivocada ou falta de conhecimento de alguns elementos da língua por parte do autor poderiam indicar uma divisão em atos diferente da que seria interpretada pelo leitor. Esses casos foram analisados individualmente. Procuramos fazer a divisão segundo o que está apresentado originalmente pelo autor, interferindo apenas nas ocorrências em que a escrita original se apresentou confusa; optamos por recorrer à nossa interpretação como leitor-interlocutor para sugerir uma segmentação que resolvesse possíveis problemas de compreensão textual.

⁴³ Todos os textos do corpus com a nossa proposta de segmentação em atos estão disponíveis na seção de apêndices ao final deste trabalho.

Exemplo 3: Tarefa 1 – Nível Intermediário

(2) Como você sabe na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso (3) e que possam ter obesidade ao longo de suas vidas (4) por que sua alimentação não está preparado com saladas (5) mas tenham muito conservante (6) e são industrializadas. (...)

Nesse caso, o ato (2) poderia ter sido entendido como dois atos separados, caso fosse escrito da seguinte maneira: “(2)Como você sabe, (x) na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso”. No entanto, decidimos considerar como apenas um ato, já que o locutor não colocou a vírgula separando a oração à esquerda. De qualquer forma, a segmentação desse trecho em um ou dois atos não traria grande diferença para nossa interpretação do texto e da estrutura hierárquica, o que nos levou, portanto, a dar preferência por manter a escolha do locutor.

Exemplo 4: Tarefa 2 – Sem Certificação

(...)
 (8) As prevenções das inundações na região, (9) não ficaremos com constantes problemas de denumbes (10) o problemas nas principais ruas da região.
 (...)

Já nesse exemplo 4, decidimos segmentar o trecho em três atos diferentes considerando uma interpretação possível do interlocutor, uma vez que a maneira como o período foi formulado está confusa, exigindo, assim, uma participação mais ativa do interlocutor para intervir em prol da compreensão do texto e da organização da estrutura hierárquica.

3.1.2 A estrutura hierárquica

Como já afirmamos anteriormente, a dimensão hierárquica é uma etapa chave para a análise da organização discursiva dentro do Modelo de Análise Modular e “*une composante centrale de toute organisation complexe*”⁴⁴ (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 88). Embora a concepção de estruturas hierárquicas sofra também críticas⁴⁵, os linguistas genebrinos apontam suas diversas

⁴⁴ “Um componente central de toda organização complexa” (Tradução nossa).

⁴⁵ Conforme apontado por Marinho (2002, p. 66), as críticas direcionadas à concepção de estrutura hierárquica, de maneira geral, envolvem considerações relativas ao seu caráter “complexo, formal e por dificultar ou impedir a multiplicidade dos ‘possíveis interpretativos’”, como assinalado por Charaudeau (1996).

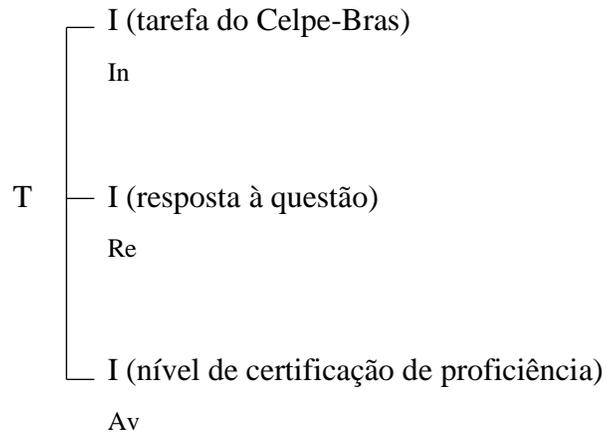
vantagens no plano epistemológico e descritivo. No plano epistemológico, segundo os autores, a vantagem da estruturação hierárquica é possibilitar a formulação e a validação de hipóteses sobre a organização do discurso de forma vinculada; ou seja, ao estabelecer uma hipótese interpretativa, também já a coloca à prova, pois não se pode sugerir uma estrutura sem sinalizar as relações entre os constituintes. No plano descritivo, as vantagens levantadas pelos linguistas envolvem o fato de o modelo hierárquico ser um instrumento heurístico que permite elaborar hipóteses de maneira bastante clara (por meio de esquemas arbóreos), simplificar estruturas complexas em um determinado número de constituintes para facilitar a análise, bem como evidenciar as propriedades substanciais da estrutura discursiva, mostrando-se, assim, ser um instrumento indispensável para que a interpretação se dê no nível crítico e não apenas de forma inocente ou espontânea.

De acordo com o elucidado por Marinho (2002, p. 65), fundamentando-se nas colocações de Filliettaz (1997), as estruturas hierárquicas vão reproduzir o esquema de negociação, sendo este “o princípio subjacente sobre o qual se funda a dimensão hierárquica textual”. Nas palavras de Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 45), “*la structure hiérarchique est le résultat, la face émergente, d’un processus dynamique de négociation*”⁴⁶. Assim, espelhando hierarquicamente o esquema de negociação proposto anteriormente, temos que cada uma das ações lá representada vai corresponder aqui, de maneira geral, a uma estrutura de intervenção (I) dentro de uma relação de troca (T). Essa relação pode ser concebida da seguinte maneira⁴⁷:

⁴⁶ “A estrutura hierárquica é o resultado, a face emergente, de um processo dinâmico de negociação”.

⁴⁷ In: iniciativa; Re: reativa; Av: avaliativa.

Figura 4 – Representação geral da estrutura hierárquica do processo de negociação



Assim, segundo esse esquema, temos que a tarefa proposta pelo exame consiste numa intervenção de natureza iniciativa, o texto produzido constitui uma intervenção reativa e a nota final que indicará o nível de certificação de proficiência do participante do Celpe-Bras consiste em uma intervenção avaliativa, de modo a se alcançar o duplo acordo. De maneira similar, mas tratando a respeito de textos acadêmicos produzidos por alunos de nível de graduação, Marinho (2002) apresenta um esquema bastante parecido, em que a iniciativa se daria pela proposta de produção textual, a reação seria o texto do aluno em si e a ratificação seria a avaliação do professor. Por meio dessa estruturação, ela procura demonstrar como o texto escolar é, de fato, uma ação reativa a uma provocação do professor, que vai se tornar interlocutor desse texto e reagir avaliativamente, segundo um ritual no contexto de ensino-aprendizagem. Trazendo essa reflexão para o nosso contexto, temos que o texto do participante do Celpe-Bras se configura como uma reação na medida em que responde a uma provocação criada pela tarefa proposta, dialogando com o interlocutor-avaliador com o intuito maior de receber a certificação final. Embora o âmbito não seja necessariamente escolar, é possível fazermos essa comparação uma vez que o exame de proficiência também desempenha o papel de colocar os conhecimentos do candidato à prova e também cumpre com o contrato didático, como já discutimos anteriormente.

Partindo desse modelo geral, apresentamos a estrutura hierárquica dos textos do nosso corpus, os quais compõem a etapa de reação no esquema acima. É importante ressaltar que as estruturas aqui sugeridas são interpretações possíveis para a organização dos textos. Isto é, conforme comentado

por Filliettaz; Roulet (2002) e Roulet (1999), é viável também que outras estruturas igualmente coerentes sejam propostas para o mesmo excerto (mesmo nos textos de estruturas mais rígidas), dependendo da interpretação do interlocutor-leitor, estabelecendo-se uma “*marge d’interpretation*” (ROULET, 1999, p. 150). As relações de subordinação ou coordenação das Intervenções e Atos foram interpretadas considerando-se o critério da supressão proposto pelo modelo modular⁴⁸ ou com auxílio da presença ou da possibilidade de inserção de conectores no início de atos. As estruturas hierárquicas e discussões sobre as relações entre os constituintes são apresentadas posteriormente na análise dos textos sob a perspectiva da Forma de Organização Relacional. Todas as macro e microestruturas hierárquico-relacionais que elaboramos segundo nosso olhar interpretativo para cada texto estão disponíveis ao final deste trabalho, na seção de apêndices.

3.2 A Dimensão Interacional

De forma a complementar a interpretação do processo de negociação do qual fazem parte os textos do nosso corpus, recorreremos ao Módulo Interacional proposto pelo MAM, buscando, assim, representar a relação de interação estabelecida pelas Tarefas e pela situação de comunicação que elas propõem. Esse módulo vai tratar da materialidade da interação discursiva, traçando as características situacionais, como o canal (escrito ou oral), o modo de comunicação (co-presença ou distância espaço-temporal) e o elo comunicacional (reciprocidade ou unidirecionalidade) (ROULET, 1999). A respeito da importância de se considerar o módulo interacional em uma análise, Marinho (2002) afirma que

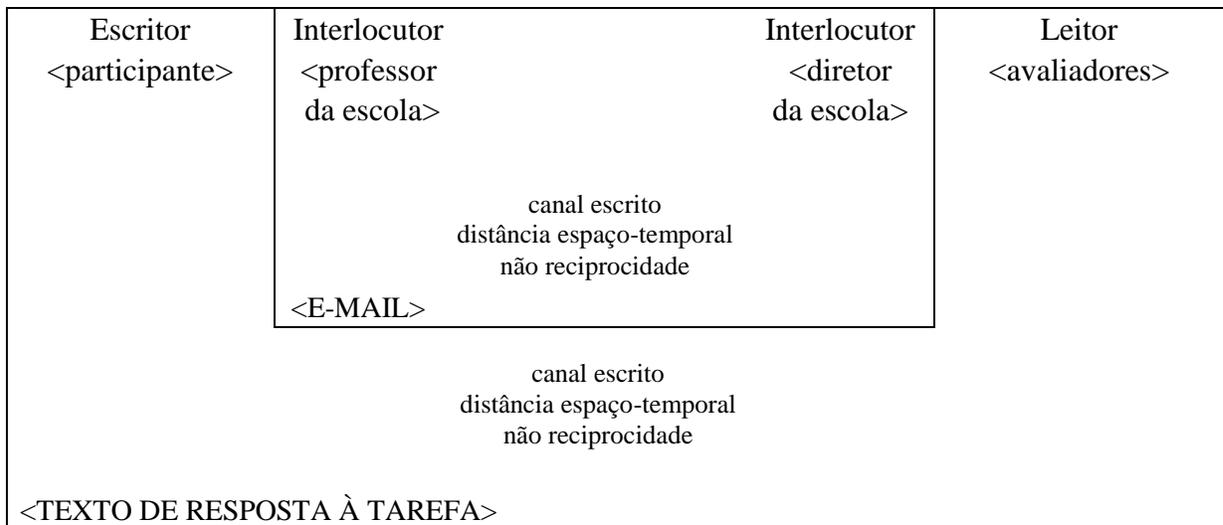
as informações interacionais são interessantes para o estudo dos outros componentes do modelo de análise na medida em que se pode estabelecer correlações entre os dados interacionais e, por exemplo, a maior ou menor presença de conectores ou a maior ou menor frequência de traços tópicos no texto (p.49).

⁴⁸Segundo Roulet (1999), o critério de supressão é aquele que permite detectar o grau de subordinação das intervenções, pela possibilidade de se eliminar determinado ato ou intervenção do texto, sem que se perca o sentido principal do que se está tratando.

Assim, considerar traços desse módulo será importante para nossa análise, já que grosso modo questões pertinentes ao contrato didático em que se inserem os textos do nosso corpus podem influenciar também na forma como o autor organiza e articula as relações em sua produção.

O enquadre interacional, em que se definem as informações relativas ao número de interactantes, ao canal, ao modo e ao elo da interação, representa a relação que é estabelecida entre os interlocutores no plano da materialidade da interação e é definido em diferentes níveis. Cada nível vai representar possibilidades de construção do discurso, de forma que apresente dois polos ocupados pelos sujeitos participantes da interação. No caso do nosso *corpus*, considerando não só a interação comunicativa estabelecida pela atividade proposta, mas também o papel dos textos motivadores, teremos pelo menos dois níveis de interação representados nos enquadres interacionais de cada tarefa. Apresentamos os enquadres a seguir para uma visualização geral e trazemos posteriormente a análises de todos eles conjuntamente.

Figura 5– Enquadre Interacional da Tarefa 1⁴⁹



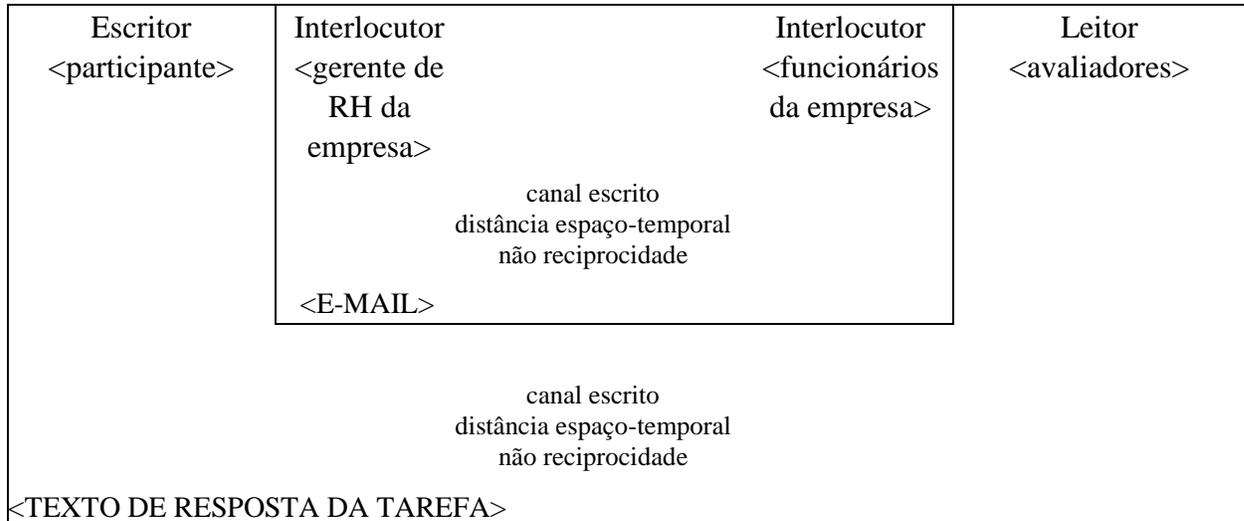
⁴⁹ A figura se descreve da seguinte maneira: há no enquadre dois níveis. Cada nível contém um tipo de materialidade que especifica as posições interacionais compartilhadas pelos participantes da interação. O nível mais interno é o e-mail e o nível mais externo, o texto de resposta à tarefa. São aí representadas quatro posições de interação: no nível mais interno, interlocutor (professor da escola) e interlocutor (diretor da escola); no nível mais externo, escritor (participante) e leitor (avaliadores). No nível mais interno, o canal é escrito, há distância espaço-temporal e relação de não reciprocidade. Também no nível externo, o canal é escrito, há distância espaço-temporal e relação de não reciprocidade.

Figura 6 – Enquadre Interacional da Tarefa 2

<p>Escritor <participante></p>	<p>Interlocutor <representant e da hidroelétrica Itaipu></p> <p>canal escrito distância espaço-temporal não reciprocidade</p> <p><PÔSTER ACADÊMICO></p>	<p>Interlocutor <participante s de evento científico></p>	<p>Leitor <avaliadores></p>
<p>canal escrito distância espaço-temporal não reciprocidade</p> <p><TEXTO DE RESPOSTA DA TAREFA></p>			

Figura 7– Enquadre Interacional da Tarefa 3

<p>Escritor <participante></p>	<p>Interlocutor <editor></p> <p>canal escrito distância espaço-temporal não reciprocidade</p> <p><APRESENTAÇÃO DE LIVRO></p>	<p>Interlocutor <possível comprador></p>	<p>Leitor <avaliadores></p>
<p>canal escrito distância espaço-temporal não reciprocidade</p> <p><TEXTO DE RESPOSTA DA TAREFA></p>			

Figura 8 – Enquadre Interacional da Tarefa 4

Conforme já exposto, os textos do nosso corpus foram produzidos com o intuito de se obter uma certificação no exame Celpe-Bras. Por isso, nos enquadres interacionais que apresentam a interação desenvolvida no processo de produção desses textos, é importante marcarmos o campo externo, em que o escritor é o participante que produz uma resposta à atividade e o leitor é o avaliador (ou os avaliadores) da prova de canal escrito, em uma relação unidirecional, já que a impossibilidade de reciprocidade entre os interactantes estabelece uma distância espaço-temporal.

Como os enquadres apresentam, as tarefas vão divergir em relação ao segundo nível. Na Tarefa 1 o interlocutor vai se posicionar como professor em interlocução com o diretor de uma escola através do gênero e-mail. Como são atividades escritas já na sua proposta inicial, o canal vai continuar a ser escrito, havendo uma distância espaço-temporal entre os participantes da interação em uma relação de não reciprocidade, pois, mesmo existindo a possibilidade de receber uma resposta imediata, o corpo do e-mail (especialmente o formal, como é o caso) normalmente é redigido com a intenção de se atingir uma completude monológica. Como veremos a seguir, no entanto, os elementos paratextuais de apresentação e despedida desse gênero estabelecem uma relação entre constituintes dentro de uma troca e contribuem para o alcance do duplo acordo. Na Tarefa 2, o locutor toma o papel de um representante da hidroelétrica Itaipu que deve explicar sobre um

programa de sustentabilidade aplicado pela empresa em um evento científico. Apesar de, no momento em que se apresenta o gênero pôster, o canal da interação ser oral e a reciprocidade ser permitida, o texto que compõe o pôster continua a ser produzido por meio de um canal escrito, com distância espaço-temporal e elo de comunicação unidirecional, a fim de se atingir também uma completude monológica. Na Tarefa 3, temos o gênero apresentação de livro, em que o locutor passa a assumir a posição do editor a dialogar com possíveis leitores do livro que anuncia. Nesse caso, novamente o texto se apresenta por um canal escrito, com distância espaço-temporal em uma relação de não reciprocidade, considerando-se os limites do texto. E, por fim, na Tarefa 4, o locutor procura colocar-se como gerente de uma empresa que deve estabelecer uma relação comunicativa com seus funcionários. Apesar de o gênero ser novamente um e-mail, a hierarquia entre os interlocutores muda e, portanto, a linguagem também deve mudar no interior do texto (uma linguagem um pouco mais informal seria também aceitável nessa situação). No entanto, quanto à materialidade da interação, temos ainda as mesmas características: canal escrito, com distância espaço-temporal e não reciprocidade imediata. Cada um dos textos do corpus pode conter ainda mais níveis internos, que não serão considerados agora, mas podem ser retomados posteriormente, caso entendamos como necessário para o desenvolvimento das análises.

Tais condições a que a interação está submetida certamente influenciam a organização da produção textual do escritor participante, já que este se posiciona em seu texto procurando estar de acordo com a situação de produção e com o gênero discursivo exigidos pela atividade. No entanto, o intuito maior esperado é o de tentar provar sua proficiência linguística no idioma em que está sendo avaliado.

Embora não pretendamos nos estender nessa questão aqui, é importante também deixarmos clara a noção de gênero discursivo que levamos em conta no nosso trabalho, a qual vai ser basear, especialmente, nas discussões de Bakhtin (2010a). De acordo com o filósofo russo, a concretização da linguagem efetiva-se por meio de formas de comunicação específicas no contexto vivenciado, que são a base para que essa interação verbal aconteça. Essas formas dizem respeito às produções enunciativas em determinadas situações, por sua vez contidas nos gêneros do discurso, consideradas pelo filósofo como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 279).

Ampliando essa discussão dentro dos parâmetros da análise modular, Cunha (2013), fundamentando-se em Filliettaz (2000; 2006), aponta que os gêneros são construídos socio-historicamente e fazem menção a “conhecimentos compartilhados pelos membros de uma coletividade, conhecimentos que atuam como os princípios organizacionais que regem uma atividade social intersubjetiva reconhecida” (CUNHA, 2013, p. 103).

Nessa perspectiva, Filliettaz vai se aproximar de Bakhtin, e define os tais gêneros discursivos como “gêneros de atividade”, em que essas atividades seriam consideradas como práticas sociais construídas no meio coletivo e constitutivas de subdomínios sociais. Logo, os gêneros seriam representações esquemáticas partilhadas e estabelecidas no contexto histórico e social de determinada comunidade, de modo que os membros do grupo as ativam no momento da produção discursiva (CUNHA, 2013).

Marinho (2004) afirma que as reflexões bakhtinianas acerca da linguagem como atividade social e dialógica são de grande valor para os estudos discursivos. Afinal, segundo Roulet; Filliettaz; Grobet (2001), o discurso é constituído não somente pela ordem linguística e semântica, mas também pela situação de interação e pelo contexto social. Assim, o analista deve sempre considerar o todo da interação verbal situada em suas pesquisas e não somente enunciados isolados e desconexos.

Dessa maneira, Marinho (2004) coloca que, para o estudo dos fenômenos linguísticos, é necessário levar em conta “além das expressões e do modo como são produzidas, os diversos fatores culturais e contextuais (as relações entre os interlocutores, as imagens que fazem uns dos outros, o contexto histórico-cultural, a situação de comunicação) que contribuem para a sua significação” (p. 78). Isto é, devem ser analisadas não só a construção dos enunciados nos níveis sintático e semântico, mas também os elementos de ordem pragmática e externa à estrutura verbal. Por esse motivo e os que já apontamos, buscamos considerar também elementos da dimensão interacional para a nossa análise da FO Relacional.

3.3 A Forma de Organização Relacional

De acordo com Marinho (2002), a Forma de Organização Relacional é importante de ser estudada ao se tratar da interpretação de um texto, uma vez que permite a análise das relações no nível textual, combinando-as com informações de origem situacional. É por esse motivo que escolhemos essa forma de organização para analisarmos aspectos da competência discursiva, uma vez que as relações textuais, muitas vezes marcadas por recursos gramaticais e determinadas escolhas linguísticas, são algumas das características que podem nos levar a entender algumas das condições de obtenção do acordo interior dentro do texto. Nesse sentido, concordamos com Marinho (2006), que, ao analisar textos acadêmicos de estudantes, justifica sua escolha por esse mesmo percurso pela razão de que

na medida em que por meio dos conectores se explicitam as relações textuais, bem como se sinaliza a estrutura do texto, a análise dos textos acadêmicos quanto às escolhas pelo emprego ou não-emprego de conectores ou, ainda, pela sua substituição por um outro item menos apropriado para marcar as relações textuais, possibilita uma avaliação do estado da competência discursiva do aluno/autor quanto às articulações dos constituintes discursivos. (p. 201)

Segundo Roulet; Fillietaz; Grobet (2001), essa forma de organização discursiva está entre as consideradas elementares e trata da identificação das relações ilocucionárias e interativas entre os constituintes da estrutura hierárquica e as informações presentes na memória discursiva dos interlocutores. As relações ilocucionárias dizem respeito àquelas que se dão entre os constituintes de uma troca, enquanto as interativas se dão entre os constituintes de uma intervenção. Para os autores, é essa possibilidade de analisar tais ligações entre constituintes e a memória discursiva que diferencia a FO Relacional da Dimensão Hierárquica, a qual, como vimos anteriormente, trata dos estatutos de dependência, interdependência e independência entre os constituintes.

Por motivos de taxinomia, Roulet; Fillietaz; Grobet (2001) tratam de tais relações ilocucionárias e interativas a partir do que o MAM chama de “categorias genéricas”, as quais são limitadas a um número restrito e permitem descrever todas as formas de discurso dialógicos e monológicos. A essas categorias de relações genéricas estão atreladas as classes de marcadores linguísticos que, segundo os autores, compartilham instruções comuns ou posições da estrutura hierárquica. Além

disso, com o intuito de torná-las mais completas, os autores ainda apontam a possibilidade de descrever o percurso inferencial que leva à interpretação de tais referências⁵⁰.

A partir dessa noção de categorias genéricas, entende-se que as relações ilocucionárias se caracterizam como iniciativas ou reativas. A relação iniciativa será a que determina, como o próprio nome diz, o início de um processo de negociação, correspondendo, assim, à primeira intervenção de uma troca, podendo também estar presente em outros momentos, dependendo da informação proporcionada pela intervenção. Essa relação pode ser marcada pelas categorias de asserção (informação), interrogação (questionamento) ou solicitação (pedido ou ordem imperativa). A relação reativa, por sua vez, será aquela caracterizada por uma resposta à intervenção anterior ou simplesmente aquela que se posiciona como a última intervenção da troca, apresentando-se a partir das categorias de resposta ou ratificação.

Já as relações interativas, entre os constituintes de uma intervenção, são identificadas pela presença ou pela possibilidade de inserção de um conector, ou ainda são marcadas por determinada construção sintática. Assim, as categorias genéricas das relações interativas são descritas a partir de seus marcadores mais frequentes, como reproduzimos aqui segundo uma adaptação do que é apresentado por Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) e, em português, por Marinho (2002):

- a) argumento: porque, pois, visto que, uma vez que, devido a, se, então, portanto, de modo que, assim etc.;
- b) contra-argumento: mas, porém, entretanto, no entanto, embora, apesar de, mesmo que, ainda que, somente etc.;
- c) reformulação: ou seja, ou melhor, enfim, finalmente, em suma etc.;
- d) topicalização: quanto a, no que se refere a, com relação a etc., ou o deslocamento à esquerda;
- e) sucessão: em seguida, depois etc.;
- f) preparação: sem marcas específicas – constituinte subordinado precede o principal;

⁵⁰ Neste trabalho, não descrevemos os percursos inferenciais que possibilitam a interpretação das relações específicas por considerarmos que a primeira etapa de análise da Forma de Organização Relacional (identificação das categorias genéricas) foi suficiente para o alcance de nossos objetivos.

- g) comentário⁵¹: sem marcas específicas – constituinte subordinado sucede o principal;
- h) clarificação: sem marcas específicas – a troca subordinada abre para uma questão seguinte ao constituinte principal (mais comum no discurso oral).

Como explicitado, nem todas as relações interativas são marcadas por conectores. Portanto, conforme aponta Marinho (2002), a não marcação ou a não presença de um conector pode indicar tanto uma relação já conhecida como não tendo marcas específicas (proposição, comentário e clarificação), como uma relação cujo vínculo já seja facilmente identificado por um esforço referencial, de forma que a presença do marcador não se faça tão necessária. De qualquer maneira, para se determinar a relação interativa não marcada por conector, é possível recorrer ao método de inserção, em que o analista, a partir de informações da memória discursiva e de um mecanismo inferencial, teria a possibilidade de inserir um conector entre os constituintes, facilitando a interpretação das relações articuladas e de seus estatutos hierárquicos (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO, 2002).

Portanto, como podemos ver, os conectores, nessa forma de organização, têm papel central para a análise interpretativa, sendo essenciais para se descreverem as relações textuais e se delinearem as manobras discursivas articuladas no texto. Não vamos nos aprofundar aqui nas variadas significações atribuídas a esse termo, uma vez que diversos autores e linhas tratam do assunto⁵², mas gostaríamos de deixar evidente nosso entendimento em relação a essa noção, já que nos vai ser útil durante o desenvolvimento da análise.

A perspectiva a que daremos preferência aqui será a tomada pelo Modelo de Análise Modular, segundo a qual “os conectores são concebidos como elementos que contribuem para a elucidação da articulação dos constituintes textuais, evidenciando as relações dominantes do texto e a forma como ele é construído” (ALMEIDA; MARINHO, 2012, p. 199). Outra definição importante que devemos levar em conta é a dada por Reboul; Moeschler (1998 apud MARINHO, 2008), a qual considera os conectores como marcas linguísticas pertencentes a diversas categorias gramaticais.

⁵¹ Marinho (2002), em sua tese, defende que a relação genérica de comentário possa ser também marcada por pronomes relativos, como o “onde”, já que estes sempre introduzem um constituinte subordinado que expressa um comentário em relação ao constituinte anterior.

⁵² Ver Marinho, 2008; e Almeida; Marinho, 2012.

Segundo essa visão, esses marcadores têm um conteúdo procedural e função essencialmente interpretativa, uma vez que agem para facilitar a interpretação do leitor/ouvinte, diminuindo seu esforço cognitivo. Isto é, “minimizando os esforços de tratamento e dirigindo o processo de descoberta dos efeitos contextuais, asseguram de maneira eficaz a pertinência do discurso” (REBOUL; MOESCHLER, 1998, p. 98 apud MARINHO, 2008, p.296). Assim, na visão de Roulet (2006), a análise das relações entre os constituintes do texto, as instruções semânticas sinalizadas pelos conectores e a definição cognitiva de operações básicas requeridas para a construção do discurso são importantes de serem tomadas em consideração na descrição dos conectores.

A Forma de Organização Relacional, segundo apontado por Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) e reforçado por Marinho (2002) e Cunha (2014), deve articular, para sua análise, informações de diferentes módulos. De acordo com os autores, é necessário traçar um percurso que vai abarcar informações do módulo hierárquico combinadas a contribuições dos módulos lexical, sintático (caso as relações sejam claramente sinalizadas por marcas linguísticas) ou referencial (caso elas não estejam marcadas). Em nosso trabalho, levaremos também em conta certos aspectos do módulo interacional, como já detalhamos, uma vez que o gênero discursivo e suas particularidades comunicativas vão nos guiar como um parâmetro para a interpretação das relações textuais.

Tomando esses preceitos como base, desenvolvemos nossa análise por meio da discussão de cada texto de cada uma das Tarefas do exame do Celpe-Bras, como já apontado na descrição da constituição do nosso corpus. Apresentamos detalhes sobre os gêneros discursivos específicos, já que isso nos dará alguma orientação a respeito da organização esperada dos textos, e levantamos hipóteses sobre o estado da competência discursiva dos autores/participantes, considerando suas escolhas discursivas para a organização relacional do texto. Acreditamos ser importante lembrarmos que se trata de uma produção textual de um participante do exame Celpe-Bras, que, como já discutimos, pretende avaliar o desempenho comunicativo do candidato em Língua Portuguesa. Portanto, é natural que nos trechos extraídos dos textos do corpus haja alguns desvios da norma padrão ou mesmo inadequações de ordem sintática normalmente não encontrados em textos de falantes do português como língua materna, uma vez que o autor aprendeu o idioma em contexto de língua adicional.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO CORPUS

A escolha por um ou outro marcador discursivo, segundo Marinho (2006) carrega significações discursivas que podem influenciar na interpretação do enunciado. Dessa forma, entender tais escolhas feitas pelos autores pode nos ajudar a levantar hipóteses sobre o estado da competência discursiva desse autor, já que, segundo a autora, é possível pensarmos que “quanto mais aptidões requeridas por uma competência discursiva para a escrita acadêmica tem o aluno/autor, mais condições ele terá para, em seu texto, apresentar fatos e conceitos articulados de forma pertinente” (p. 201).

Nesse sentido, um dos parâmetros que buscamos considerar para a condução de nossa análise será a maneira como os autores optam pelo emprego ou pela supressão dos conectores nos seus textos, partindo da hipótese também destacada por Marinho (2006) de que “a fim de conduzir seu leitor a uma interpretação desejada, sem deste requerer maior esforço de processamento, o aluno/autor deverá escolher empregar os conectores de forma adequada e, com isso, menos precisará esperar (ou depender) de sua capacidade de inferenciação” (p. 202).

Para a análise dos textos do nosso corpus, então, segundo sua organização relacional, levamos em conta as discussões aqui já levantadas a respeito da articulação textual e da competência discursiva e seguimos o percurso proposto com base no MAM. Outros aspectos que levamos também em conta são o contrato didático a que estão submetidos os textos e o gênero discursivo a que pertencem. As características do gênero nos ajudam a entender o funcionamento do texto e, assim, podem nos servir como um outro importante parâmetro para também buscarmos uma melhor compreensão das escolhas dos alunos e do estado de desenvolvimento da competência discursiva no contexto a que estão submetidos.

De maneira a facilitar a organização do capítulo, apresentamos os textos dos candidatos do Celpe-Bras produzidos de acordo com a tarefa dada pelo exame. Em um primeiro momento esclarecemos detalhes sobre a tarefa, o gênero e outros parâmetros que podem nos servir para a análise e, em seguida, trazemos os textos referentes a essa tarefa. Para cada tarefa, portanto, teremos três textos,

que correspondem aos níveis: Avançado Superior, Intermediário e Sem Certificação, conforme já explicamos na introdução deste trabalho.

4.1 Tarefa 1

Conforme já apresentamos brevemente na introdução desse trabalho, na Tarefa 1 o participante do Celpe-Bras da edição que estamos analisando deveria desenvolver sua resposta ao enunciado produzindo um texto do gênero e-mail. De modo a avaliar a compreensão oral e a produção escrita de maneira integrada, a atividade esperava que o candidato relacionasse em seu texto dados retirados de uma reportagem televisiva apresentada em vídeo como parte do enunciado da questão. Como a interlocução proposta exige que o autor se posicione como professor de uma escola a sugerir ao seu diretor um projeto ambiental nos moldes de “Projeto Horta Ecológica” tratado na reportagem, esperava-se que o e-mail fosse escrito buscando-se uma estrutura argumentativa, isto é, que elencasse argumentos em prol de uma conclusão convincente.

Marcuschi (2008), ao tratar dos gêneros da mídia virtual, cita o e-mail como um dos gêneros mais populares dessa esfera, definindo-o como “correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas” (p. 201). O autor ainda observa que esse gênero tem uma característica, como já vimos, de distância espaço-temporal em relação ao seu interlocutor e permite uma interação tanto individual como grupal, já que um e-mail pode ser enviado também para diversas pessoas ao mesmo tempo. Buscando definir algumas de suas características, Paiva (2005) vai caracterizar o e-mail como

um gênero eletrônico escrito, com características típicas do memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre os usuários (p. 78).

Isto é, a autora aponta que o e-mail apresenta semelhanças com diversos outros gêneros dessa esfera da comunicação anteriores a ele, herdando alguns detalhes como a distância própria dos textos escritos, mas também a agilidade, a objetividade e a possibilidade de um diálogo com tomadas de turno dos textos comumente orais. Nesse sentido, a autora ainda destaca nesse gênero a

predominância de poucos tópicos e o estabelecimento de aberturas e fechamentos, como as fórmulas próprias de cartas.

Essas aberturas e fechamentos, segundo a linguista, indicam regras de polidez próprias do contexto de interação da Internet. Apesar de sua pesquisa com e-mails de língua inglesa indicarem que apenas 16% dos e-mails analisados possuíam ambos os elementos (abertura e fechamento), entendemos que esse resultado pode também estar relacionado a situações de informalidade. Nos textos que exigem um comportamento mais formal, como no caso da Tarefa que apresentamos, é importante que as devidas aberturas e fechamentos sejam marcados, respeitando-se a hierarquia (professor para diretor da escola).

Esses elementos, segundo Zanotto (2005), podem ser chamados de paratextuais. Para ele, textuais seriam os elementos que apresentam o assunto, formando o corpo do texto. Os paratextuais, portanto, seriam aqueles que iniciariam o texto (pré-textuais), interpelando o leitor, geralmente, com um vocativo ou também com a presença de dados como data, lugar, assunto do e-mail, endereçamento etc.; ou finalizariam o texto (pós-textuais), apresentando, normalmente, fórmulas prontas de fechamento. Esse primeiro contato com o leitor/interlocutor costuma definir o grau de formalidade da interação, dependendo do tratamento escolhido pelo autor/locutor.

Assim, segundo nossa interpretação, o e-mail pode se construir através de uma estrutura de intervenção formada por três intervenções coordenadas. Os elementos de abertura comporiam uma primeira intervenção, o corpo do texto constituiria a segunda e os elementos de fechamento, a terceira. O fato de o autor apresentar os elementos paratextuais em intervenções distintas da que constitui a mensagem do e-mail seria um indício de que ele compreendeu o funcionamento desse gênero.

Quanto à estrutura de argumentação, nenhum tipo de padrão para a organização textual pode ser considerado, mas é esperado que alguns elementos apareçam. Por exemplo, ao tomarmos a noção de sequência argumentativa elaborada por Adam e retomada por Bronckart (2003), podemos entender que uma sequência de argumentação passa por quatro fases: fase de premissas (constatação de partida; apresentação da tese); fase de apresentação de argumentos (o que vai

orientar a uma conclusão); fase de apresentação de contra-argumentos (a serem apoiados ou refutados); e fase de conclusão (efeito final causado pelas etapas anteriores). Esse modelo, segundo o autor, pode também ser simplificado, suprimindo-se uma das fases de modo a deixá-la implícita (BRONCKART, 2003, p.226-227).

A partir dessas discussões, podemos ter uma ideia do que esperar de um texto do gênero e-mail com teor argumentativo como resposta da Tarefa 1 do Celpe-Bras 2013/1. Entendemos que observar a possibilidade de um autor dar conta desses elementos nas suas produções textuais poderia nos levar à compreensão do estado de competência discursiva do participante nessa esfera.

4.1.1 Nível Avançado Superior

Texto 1

- (1) Data: 23/04/2013
- (2) De: Professora Maria Silva
- (3) Para: Diretor Senhor José Souza
- (4) Título: Projeto Horta Ecológica
- (5) Prezado Diretor,

Bom dia, (6) venho por meio do presente e-mail com o fim de sugerir-lhe a implementação de um novo e interessante projeto para nossa instituição.

(7) Nos últimos tempos, (8) os professores de biologia temos observado cada um dos alimentos que são consumidos pelos alunos da escola, (9) e confirmamos que a maioria são industrializados e cheios de conservantes, (10) este tipo de produtos contribuem com a obesidade das crianças e adolescentes.

(11) Por este motivo, os professores gostaríamos de desenvolver o “Projeto Horta Ecológica” em nossa instituição. (12) O mesmo começa na sala de aula, (13) onde os alunos aprenderão como construir um canteiro, (14) além disso, conhecerão os diferentes tipos de sementes, entre outras coisas, (15) e finalmente os professores escolheremos 60 alunos que trabalharão cada semestre na Horta.

(16) É importante destacar, que cada um dos alimentos produzidos serão consumidos dentro da escola.

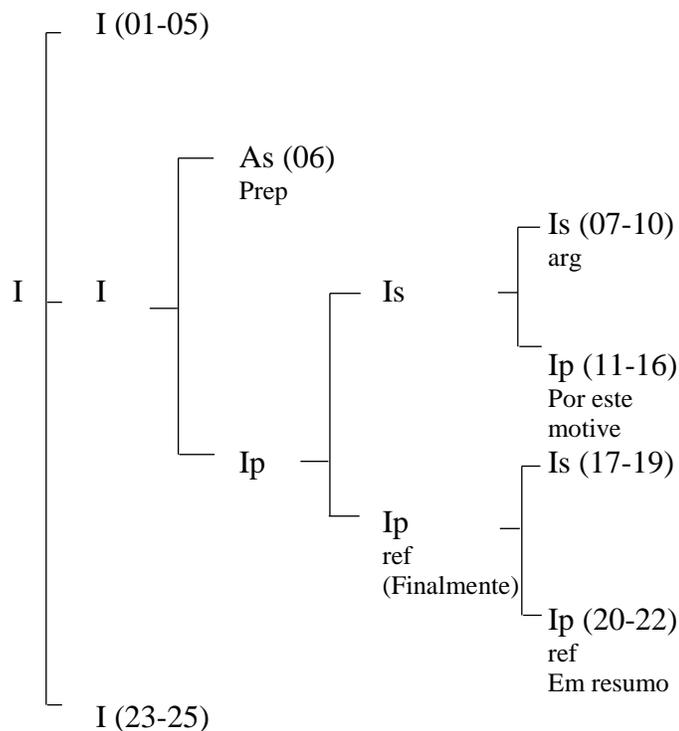
(17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) e aliás tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.

(20) Em resumo, eu considero este projeto uma boa opção para ser levada em conta, (21) já que, se todos nos preocuparmos com a saúde dos alunos, (22) indubitavelmente, reduziremos o índice de obesidade.

- (23)Aguardo resposta
- (24) Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.
- (25)Atenciosamente Maria Silva, Professora de Biologia.

Como podemos observar, esse texto está adequado ao formato esperado de um e-mail, conforme a discussão já aqui articulada. Na nossa leitura do texto, que nos levou a propor sua macroestrutura hierárquico-relacional, entendemos que o autor, ao usar apropriadamente os elementos de abertura e fechamento, consegue atender à proposta do exame quanto ao gênero a ser produzido, como podemos ver na Figura 9⁵³:

Figura 9- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 1



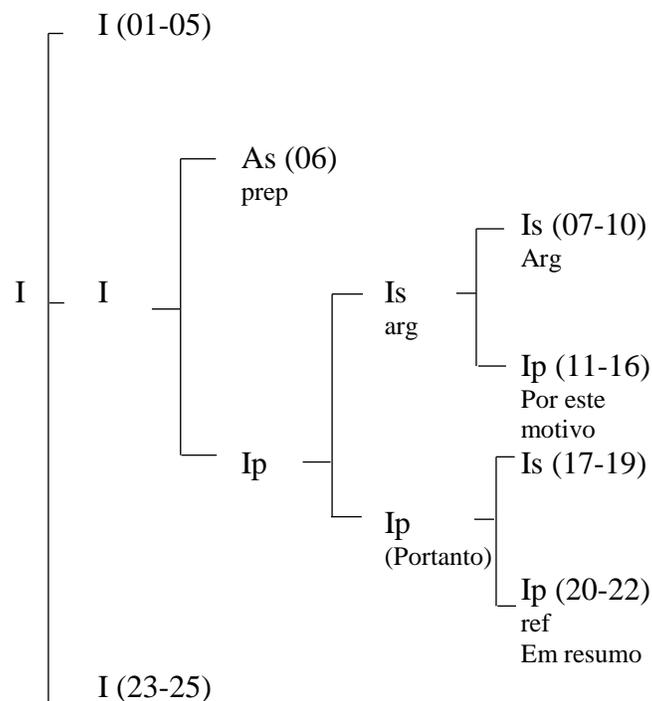
A intervenção I (01-05) pode ser entendida como hierarquicamente independente, já que traz elementos pré-textuais direcionados a um interlocutor claro, estabelecendo o nível de formalidade do tratamento. Além disso, esses elementos também apresentam informações de data, remetente, destinatário e título, que são fatores próprios da formatação do gênero, que devem ser preenchidos ou são preenchidos automaticamente pelo servidor (como o caso da data) no envio de um e-mail. A intervenção seguinte I (06-22) corresponde ao corpo do texto em si, que será a parte de que trataremos na nossa análise. Por fim, a intervenção final I (23-25) traz os elementos pós-textuais

⁵³ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 1 pode ser encontrada na página 209.

de despedida, com fórmulas próprias do e-mail formal, mantendo o nível de formalidade iniciado pela primeira intervenção. Ela estaria numa relação hierárquica de independência com a anterior.

Considerando o corpo do texto, portanto, podemos observar que o autor busca, de maneira geral, a construção de uma linha argumentativa que vai ser direcionada a uma conclusão final. O primeiro ato As (06), seria uma preparação para a intervenção principal, que se divide em outras duas intervenções, Is (07-16) e Ip (17-19). A relação interativa que liga esses dois constituintes não foi explicitamente marcada, cabendo ao leitor interpretá-la. Segundo nosso olhar, seria plausível inserir tanto o conector “portanto”, quanto o conector “finalmente” entre essas duas partes do texto para a explicitação da relação. Se subentendemos “finalmente”, como apresentado na Figura 9, interpretamos que a relação entre os constituintes é reformulativa, indicando, segundo Rossari (1993), uma nova formulação a partir de um reexame. Mas, se inserimos o “portanto”, como podemos observar no perfil relacional apresentado na figura a seguir, interpretamos que essa relação passa a ser argumentativa, que prepara o leitor para uma conclusão a respeito dos argumentos elencados anteriormente, evidenciando uma tomada de posição definitiva do autor quanto ao que vinha sendo construído.

Figura 10– Perfil relacional para macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 1



A ausência do marcador pode demonstrar que o autor tenha deixado esse trabalho de inferir a relação entre os constituintes para o leitor, de forma que ele mesmo, como autor, não se comprometesse com uma tomada de posição tão clara, podendo, inclusive, indicar um respeito a uma possível opinião contrária do diretor da escola, hierarquicamente superior ao locutor/professor. Outra hipótese seria que o autor de fato não soube marcar a relação pretendida ou não pensou que a marcação seria importante para seu texto. Em todo caso, em qualquer uma dessas possibilidades interpretativas, a Ip (17-22) mantém o estatuto de principal, uma vez que, independentemente do conector inserido, traz uma informação que não poderia ser suprimida sem comprometer o sentido do texto.

Observando outras passagens do texto, encontramos outros trechos em que a não marcação da relação interativa também ocorre e é necessário que o leitor recorra a informações estocadas na sua memória discursiva para o estabelecimento de tal relação. No entanto, vemos também que o autor busca articular o seu texto e fazer o uso de conectores para na construção de sua argumentação. A maneira como alguns desses conectores é empregada, entretanto, pode causar estranhamento ao leitor (ao menos ao leitor falante de português brasileiro como língua materna), que precisa, novamente, ser mais ativo na construção de sentidos. Um exemplo desse estranhamento é o uso da locução “com o fim de” no ato (06):

(06) venho por meio do presente e-mail *com o fim de* sugerir-lhe a implementação de um novo e interessante projeto para nossa instituição.

A expressão “com o fim de” equivale a “para que” ou “a fim de”, podendo ter como papel introduzir, no caso, uma finalidade e dividir o segmento em dois atos. No exemplo, no entanto, a locução parece estar sobrando, de modo que poderia ser retirada sem mudar o sentido do período e, ainda, deixá-lo mais claro quanto à relação entre os constituintes:

(06) venho por meio do presente e-mail sugerir-lhe a implementação de um novo e interessante projeto para nossa instituição.

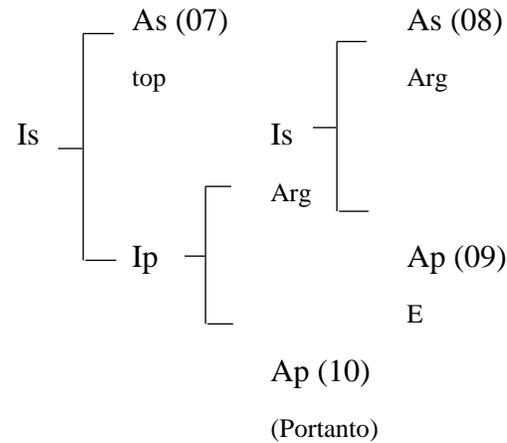
Interpretamos que ocorre nessa construção uma relação sintática e não textual, visto que o infinitivo “sugerir” forma uma locução verbal com a forma verbal “venho”. É por esse motivo que

consideramos, também todo esse segmento como apenas um ato. No entanto, buscando entender o porquê de o autor ter empregado esse conector, levantamos algumas hipóteses. Uma delas poderia estar relacionada a uma possível intenção do autor de utilizar a expressão como uma preparação para o leitor (no caso, o “prezado diretor”) do que iria tratar no texto, cumprindo com normas de um e-mail formal, que já de início deveria deixar explícita a finalidade da interação. Isto é, o autor poderia ter pretendido iniciar seu texto com “escrevo esse e-mail *com o fim de* sugerir-lhe...”. Contudo, buscando talvez empregar seu conhecimento linguístico em relação às fórmulas comuns encontradas em gêneros como esse e seus similares, ele pode ter sido levado a usar a expressão tradicionalmente usada em cartas “venho por meio do presente (e-mail/carta/ofício etc.)...” para dar início ao seu texto.

Uma outra hipótese poderia estar ligada a questões de familiaridade com a Língua Portuguesa em uso no Brasil. Ou seja, parece-nos mais usual no português brasileiro encontrarmos uma estrutura como “venho, por meio deste e-mail, sugerir-lhe (...) com o intuito de (...)” para expressar a mesma ideia. A locução verbal (venho sugerir-lhe) nos parece comum na nossa língua, enquanto a inserção da expressão que marca a finalidade (“com o fim de”) em meio a essa locução, como foi feito pelo autor, causa-nos estranhamento, já que não está de acordo com o nosso uso da Língua Portuguesa. Assim, essa escolha do autor pode evidenciar uma não familiaridade com o português brasileiro contemporâneo em uso.

No trecho que compõe a intervenção Is (07-10), é novamente necessário que o interlocutor busque informações estocadas na memória discursiva e infira as relações entre constituintes, como podemos observar na estrutura hierárquico-relacional a que chegamos:

Figura 11– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)



“(7) Nos últimos tempos, (8) os professores de biologia temos observado cada um dos alimentos que são consumidos pelos alunos da escola, (9) e confirmamos que a maioria são industrializados e cheios de conservantes, (10) este tipo de produtos contribuem com a obesidade das crianças e adolescentes.”

Essa necessidade ocorre por conta da ausência de conectores ou do emprego, nesse caso, do conector “e” não no seu sentido tradicional. Isto é, na transição do ato (08) para o (09), o conector “e” não assume somente o valor neutro de adição, como indica sua natureza de relação (NEVES, 2000), mas também o de consequência, estabelecendo-se, dessa forma, uma relação de argumento entre os atos (08) e (09), sendo que o Ap (09) é o principal. Segundo Neves (2000), o conector “e” indica um acréscimo de um segundo segmento a um primeiro, podendo, no entanto, assumir outros valores semânticos. Entendemos que isso ocorre nesse trecho na medida em que poderíamos reler o período da seguinte forma:

(08) os professores de biologia temos observado cada um dos alimentos que são consumidos pelos alunos da escola (09) e, *assim*, confirmamos que a maioria são industrializados e cheios de conservantes.

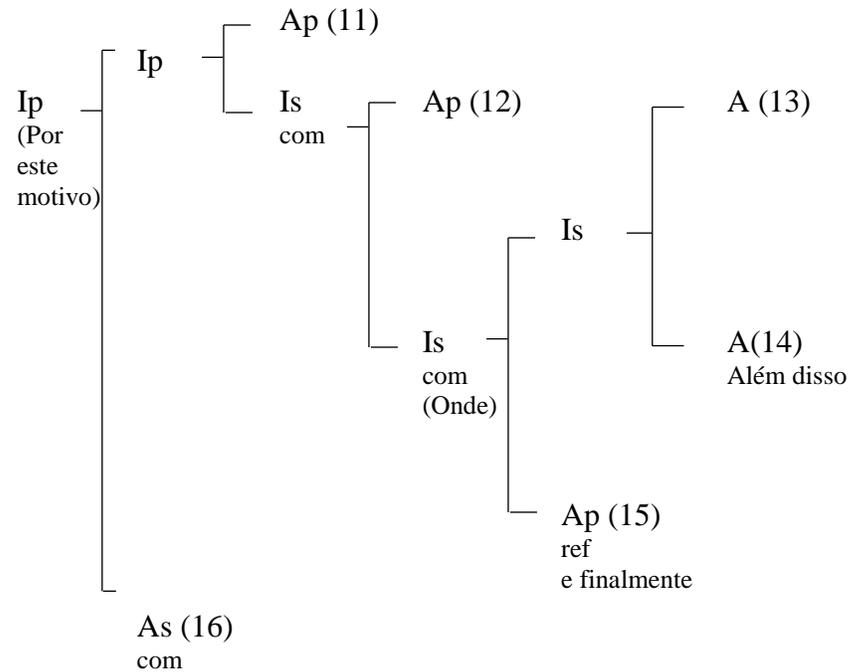
Podemos entender que o conector “e” assume nesse segmento um valor consecutivo, ou de causa-consequência, como chamado por Neves (2000). Também a relação entre (09) e (10) não é claramente marcada no texto. Para interpretá-la, é preciso mais uma vez recorrer a uma inferência. Nesse caso, inserimos um conector argumentativo como “portanto” para iniciar o ato (10) e, desse modo, poder explicitar a relação existente entre os constituintes:

(7) Nos últimos tempos, (8) os professores de biologia temos observado cada um dos alimentos que são consumidos pelos alunos da escola, (9) e confirmamos que a maioria são industrializados e cheios de conservantes. (10) Portanto, este tipo de produtos contribuem com a obesidade das crianças e adolescentes.

O uso desse conector se justificaria por recuperamos em nossa memória discursiva a linha argumentativa gradativa que vinha sendo delineada nos atos anteriores. O autor inicia apresentando o fato de que os professores de biologia se preocupam com os alimentos dos alunos, acrescenta à sua argumentação uma avaliação negativa em relação a esses alimentos e, por fim, chega à conclusão de que, por causa dos motivos elencados, são, de fato, esses alimentos que têm causado problemas de saúde aos alunos. Essa linha argumentativa é uma possibilidade de interpretação que teria o leitor, mas, como vimos, implica maior esforço cognitivo. A escolha do autor por uma marcação mais neutra pode estar ligada ou à falta de domínio do uso desses conectores ou a uma preferência real por uma opinião não tão marcada, de modo que deixa ao leitor a tarefa de estabelecer tais relações.

Já a intervenção Ip (11-16) é introduzida pelo conector “por esse motivo”, que tem o mesmo valor de “por isso”, e, portanto, sinaliza uma relação de argumento conclusiva com a anterior Is (07-10), deixando clara a construção argumentativa. Ao traçar a estrutura hierárquico-relacional desse trecho, podemos ver um uso maior de conectores marcando as relações:

Figura 12– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)



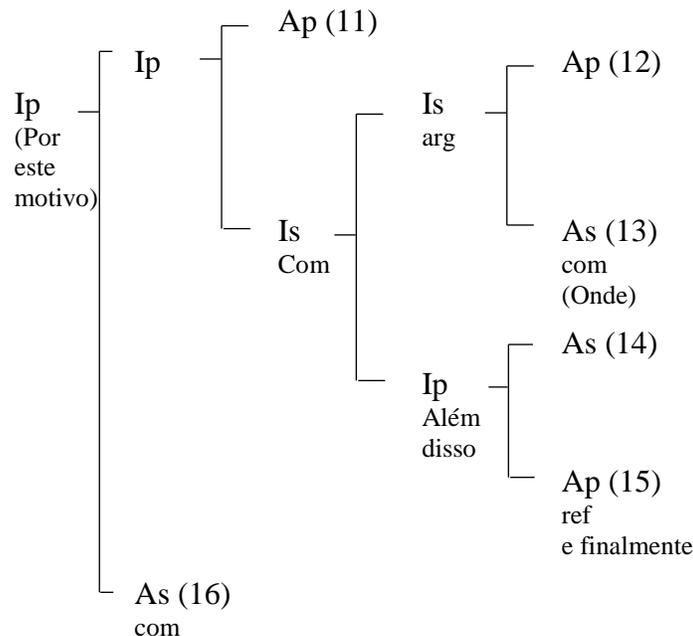
“(11) Por este motivo, os professores gostaríamos de desenvolver o “Projeto Horta Ecológica” em nossa instituição. (12) O mesmo começa na sala de aula, (13) onde os alunos aprenderão como construir um canteiro, (14) além disso, conhecerão os diferentes tipos de sementes, entre outras coisas, (15) e finalmente os professores escolheremos 60 alunos que trabalharão cada semestre na Horta. (16) É importante destacar, que cada um dos alimentos produzidos serão consumidos dentro da escola.”

Nesse trecho, gostaríamos de destacar o uso do conector “além disso”, no ato (14). O emprego desse conector aí causa uma pequena sensação de estranhamento no leitor. Isso porque esse conector é não indica apenas uma relação de adição neutra de segmentos, mas uma adição com intuito argumentativo, já que é usado para somar argumentos numa escala (KOCH, 1992), fortalecendo o segundo segmento, ou seja, dando força argumentativa maior à informação trazida no segundo segmento. Nesse caso, no entanto, o estranhamento acontece pelo fato de que, no trecho, o autor parece apenas elencar de maneira sucessiva as etapas possíveis do projeto – “aprender como construir um canteiro” e “conhecer os diferentes tipos de sementes” -, sem necessariamente colocá-las numa escala argumentativa. Portanto, o conector “além disso” parece perder o seu valor argumentativo, podendo, inclusive, ser omitido no trecho:

(12) O mesmo começa na sala de aula, (13) onde os alunos aprenderão como construir um canteiro, (14) conhecerão os diferentes tipos de sementes, entre outras coisas, (15) e finalmente os professores escolheremos 60 alunos que trabalharão cada semestre na Horta.

Uma mudança na pontuação nesse trecho, no entanto, parece-nos, colocaria a informação trazida no ato (14) realmente em destaque, com maior valor argumentativo em relação à anterior:

Figura 13– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-10)



(12) O mesmo começa na sala de aula, (13) onde os alunos aprenderão como construir um canteiro. (14) *Além disso*, conhecerão os diferentes tipos de sementes, entre outras coisas. (15) *E, finalmente*, os professores escolheremos 60 alunos que trabalharão cada semestre na Horta.

As possíveis razões que levantamos para o autor ter feito essa escolha são: o autor realmente quis marcar um argumento mais forte que o outro e teve dificuldades em articular a pontuação de forma a deixar essa relação mais clara; ou o autor não compreende ainda completamente o valor semântico e discursivo do conector “além disso”, empregando-o apenas como um conector aditivo, sem considerar seu valor argumentativo.

Quanto ao ato (16), como não é marcado por conector que evidencie uma ligação clara com outras partes do texto, causou-nos certa dificuldade para interpretação. Inicialmente, não chegamos a um

conector para inserirmos entre esse ato e a intervenção anterior. Assim, entendemos que esse ato poderia estar ligado à intervenção Ip (11-15) em uma relação de comentário, já que destaca uma informação relativa ao assunto tratado que não tinha sido mencionada antes.

O trecho do texto que nos pareceu mais confuso, no entanto, é o que constitui a intervenção Is (17-19), para o qual podemos traçar ao menos dois perfis relacionais:

Figura 14– Estrutura hierárquico-relacional de Is (17-19)

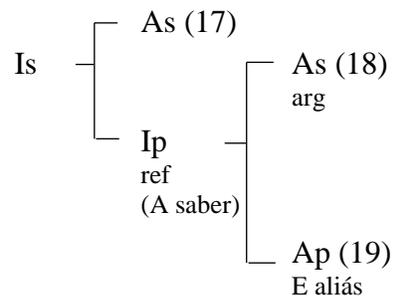
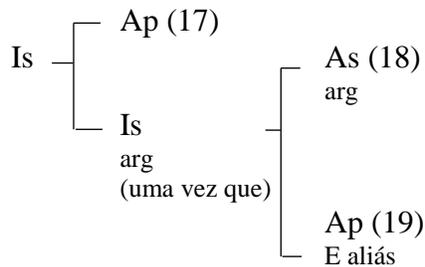


Figura 15– Estrutura hierárquico-relacional de Is (17-19)



“(17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) e aliás tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.”

A duplicidade de interpretação se dá, conforme podemos ver nos dois perfis apresentados, devido à ausência de um conector na fronteira dos constituintes As(17) e Ip(18-19). Uma possibilidade interpretativa seria a inserção do conector “a saber” entre esses constituintes:

“(17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) *a saber* o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) e aliás tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.”

Nesse caso, a relação que se estabelece entre os constituintes seria a de reformulação e o ato (17) teria estatuto de subordinado, enquanto a intervenção (18-19) teria estatuto de principal. Essa possibilidade parece-nos plausível, pois a informação contida no ato (17) ativa informações na memória discursiva do leitor [vantagens do projeto] de forma que se cria uma expectativa de que serão elencadas as vantagens do projeto nos seguimentos posteriores. Essa expectativa seria, portanto, resolvida com o conector “a saber” iniciando o constituinte seguinte. Porém, a forma como o trecho continua não admite a inserção desse conector, a menos que todo o segmento fosse reescrito.

Uma outra opção de interpretação seria a inserção do conector “uma vez que”, conforme sugerimos na Figura 15, reestruturando o trecho:

?? (17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) *uma vez que* o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) e aliás tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.

Dessa forma, o ato (17) assume estatuto de principal, enquanto a intervenção (18-19) fica como subordinada. Esse conector, tal como “já que”, “na medida em que” (também possíveis de se inserir nesse caso), sinaliza uma explicação ou uma justificativa do que é enunciado em (17). Essa interpretação também poderia ser possível, mas para tanto seria necessário fazer uma adequação do trecho.

Da mesma forma, também o uso do conector “aliás” no ato (19) merece ser analisado. Segundo Almeida (2013) em estudo sobre as nuances desse conector, o “aliás” é um elemento que pode assumir diferentes funções, ou seja, é um elemento polifuncional. Uma das funções sugeridas pelo autor seria a de digressão, em que se introduziria um comentário paralelo que poderia tanto recuperar uma suposição contextual, reavaliando-a e reforçando-a, quanto não conservar as suposições levantadas. Outra função, que o autor também comenta, seria a atribuída por Koch (1992) a esse conector, que sinalizaria a introdução de um argumento decisivo em relação aos argumentos anteriores, como um acréscimo desnecessário, mas que apresentaria um golpe final à construção argumentativa. Nesse sentido, Almeida (2013) afirma que “o argumento introduzido por aliás, embora furtivo, é decisivo para as inferências que se poderiam obter sem esse segmento textual” (p. 349). Por fim, uma outra função apontada pelo autor é a de retificação como

reformulação. Nesse caso, o “aliás” é empregado para corrigir um segmento anterior que não estava totalmente adequado.

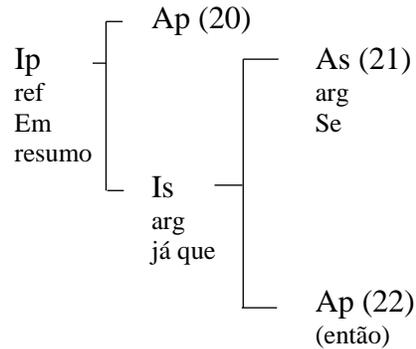
A nosso ver, o “aliás” foi usado com o sentido de acréscimo de um argumento decisivo, já que a informação contida no ato (19), de que o projeto pretende também conscientizar os alunos da importância do consumo de alimentos naturais, seria o argumento mais forte em favor do projeto, que é o de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes. Porém, o emprego do “e” em conjunto com o advérbio “aliás” parece ser motivado por uma opção de uma inclusão de uma informação de forma a dar uma cartada final ao argumento construído.

O uso do conector estaria adequado, mas a maneira como o trecho foi articulado causa mais esforço do leitor. Essa passagem poderia ser mais bem articulada com a substituição da combinação “e aliás” pelo conector “afinal”. Isso porque consideramos que o ato (19) pode assumir um sentido também reformulativo e o “afinal” sugeriria, de acordo com Rossari (1993), uma reformulação de reexame. Assim, poderíamos interpretar o ato (19) como uma reestruturação da informação trazida anteriormente. Os estatutos dos atos, nesse caso, continuariam os mesmos que na nossa interpretação anterior: As (18) e Ap (19).

(17) (17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) *afinal* tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.

A última grande intervenção do texto, Ip (20-22), constituída pelo último parágrafo, apresenta uma estrutura mais marcada.

Figura 16 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (20-22)



“(20) Em resumo, eu considero este projeto uma boa opção para ser levada em conta, (21) já que, se todos nos preocuparmos com a saúde dos alunos, (22) indubitavelmente, reduziremos o índice de obesidade. “

O conector “em resumo” já no início marca a relação de reformulação que se pretende estabelecer com a intervenção anterior. O “já que” empregado no início do ato (21) também indica a relação de argumento explicativo, adequada para o caso. Por fim, o emprego do condicional “se” na intervenção formada pelos atos (21-22) também nos conduz à interpretação de um argumento em potencial:

(21) ... *se* todos nos preocuparmos com a saúde dos alunos, (22) [*então*], indubitavelmente, reduziremos o índice de obesidade.

Isso nos faz pensar que um maior domínio do uso dos conectores também em outros momentos do texto demandaria menor esforço cognitivo maior para o estabelecimento das relações textuais. Demandar maior esforço do leitor pode ter sido uma opção consciente do autor ou também uma dificuldade na articulação do seu texto. De qualquer maneira, a linha argumentativa poderia ter sido mais claramente delineada em prol de uma defesa de seu ponto de vista.

Uma hipótese que levantamos é a de que, tanto o caso comentado do conector no ato (06) (“com o fim de”), quanto à tentativa de emprego de outros conectores (“além disso”, “e aliás”...) podem ser interpretados como uma procura pelo “falar complicado”, comentado por Auchlin (1998). Isto é, segundo o linguista, esse termo se refere ao desejo inconsciente por parte do locutor de mostrar ao leitor todo o esforço cognitivo empenhado na produção textual. Com esse esforço, o autor procuraria passar uma boa imagem de si, a fim de atingir o acordo interior esperado, conforme

discutimos em nossa parte teórica. Considerando-se que o autor do texto está sob uma situação de avaliação, faz sentido que busque expor ao leitor/avaliador um conhecimento linguístico mais apurado, mas que pode, como nesse caso, levar a certas infelicidades textuais, caso não se tenha ainda domínio do uso desses elementos.

Outra hipótese possível de levarmos em conta para essas ocorrências seria, como já discutimos também aqui, que tais infelicidades textuais dizem respeito possivelmente a uma pouca familiaridade com a Língua Portuguesa ou, ao menos, com o valor e o funcionamento discursivo de determinados conectores ou marcadores. Em todo caso, esse autor faz um uso diversificado de conectores, diferentemente de textos de outros níveis, como veremos mais adiante.

Essa nossa análise pode contribuir para a compreensão do estado da competência discursiva desse autor quanto à FO Relacional. Embora o texto se apresente bem articulado em alguns trechos, a falta de marcação das relações em outros, como apontamos, requer atenção especial e engajamento do leitor para a interpretação das relações. A não marcação em alguns trechos parece deixar em aberto as possibilidades de interpretação, o que pode causar dúvidas quanto ao entendimento global do texto ou quanto a sua força argumentativa. Ao avaliá-lo como um texto de nível avançado superior no Celpe-Bras, segundo o Guia do Participante de 2013, o exame considerou o fato de o autor ter cumprido o propósito da tarefa, já que ele foi capaz de indicar claramente o assunto e estabelecer a interlocução pretendida, demonstrando, portanto, boa compreensão oral do vídeo apresentado no início da atividade. As “inadequações linguísticas”, conforme citado pelo Guia, não causam comprometimento no gênero e na situação de comunicação estabelecida. De fato, de modo geral, o candidato parece ter cumprido esses critérios e conseguido se comunicar com sucesso. Porém, de qualquer forma, como nossa análise demonstrou, em relação à articulação textual, o candidato ainda se mostra em um estado não tão avançado quanto ao seu desenvolvimento da competência discursiva para a escrita.

4.1.2 Nível Intermediário

Texto 2

(1) Senhor Diretor

(2) Como você sabe na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso (3) e que possam ter obesidade ao longo de suas vidas (4) por que sua alimentação não está preparada com saladas (5) mas tenham muito conservante (6) e são industrializadas.

(7) Por isso eu quero sugerir que na escola possamos fazer o projeto (8) para que os alunos aprendem a produzir hortas ecológicas no jardim da escola. (9) Assim eles possam comer mesma planta que eles produzem. (10) Na cozinha da escola possamos cozinhar variedades de planta para os alunos, (11) para que sua alimentação seja melhor e mais nutritiva, (12) com isso os estudantes aprenderam a comer melhor (13) e puderam ensinar sua família (14) para que tenham uma alimentação saudável.

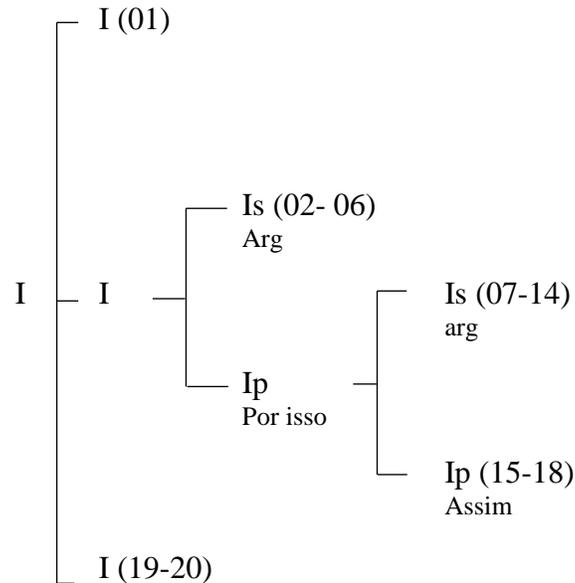
(15) Assim mesmo o problema de obesidade poderá ser nulada de nossos alunos (16) para que eles tenham uma vida melhor com maiores possibilidades de tempo de vida (17) aprendendo que a ecologia é muito importante para melhorar saúde (18) e poder ser um exemplo para outras escolas e para comunidade de nossa região.

(19) Atentamente

(20) Professora

A macroestrutura hierárquico-relacional a que chegamos do texto de nível Intermediário também da Tarefa 1 nos parece similar ao de nível Avançado Superior⁵⁴.

Figura 17 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 2



Como podemos observar na estrutura traçada, os elementos paratextuais de data, lugar, remetente, destinatário e título, colocados como um adicional para caracterizar o gênero e-mail no texto anterior, não foram utilizados pelo autor do texto 2, mas os elementos convencionalmente

⁵⁴ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 2 pode ser encontrada na página 212.

essenciais⁵⁵ como saudação e despedida foram mantidos, aparecendo nessa estrutura de maneira semelhante à anterior. Podemos ver que o autor também foi capaz de lançar mão de textos paratextuais, tal qual ocorreu no texto anterior. Embora aqui o autor não tenha usado fórmulas de abertura e fechamento tão específicas como no Texto 1, conseguiu estabelecer a formalidade da interlocução através desses elementos.

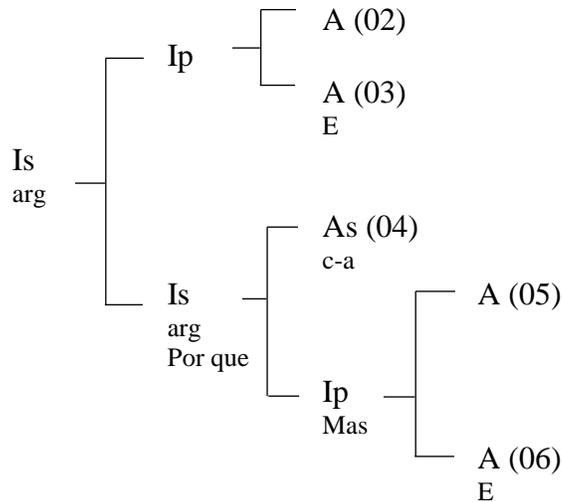
A intervenção I (02-18), a qual representa o corpo do texto, se divide em outras duas grandes intervenções. A intervenção composta pelos atos (02) a (06) pode ser interpretada como uma intervenção subordinada, na qual o autor vai iniciar sua argumentação, apresentando ao interlocutor os motivos para se desenvolver o projeto ecológico na escola (questão que o candidato deve defender na sua resposta da Tarefa 1). A relação dessa intervenção com a seguinte, Ip (07-18), é interpretada como de argumento, já que a presença do conector “por isso” no início da intervenção principal introduz uma argumentação consistente do autor para a defesa de sua sugestão sinalizada em Is (02-06). Assim, dentro dessa grande intervenção, de (07) a (14), o autor vai recuperar tais motivos como um reforço para seu propósito, para, então, de (15) a (18), fechar o argumento com o uso do conector “assim”, que permite ao autor assumir o que foi pontuado anteriormente e concluir apontando as consequências positivas dessa tomada de posição. Esse uso dos conectores para fazer a articulação entre as partes do texto auxilia o leitor na interpretação das relações textuais, tornando mais fácil o estabelecimento da conexão proposta pelo autor e conduzindo a interpretação de uma linha argumentativa.

Quando lançamos um olhar para a estrutura de cada intervenção que constrói esse texto, é possível notarmos o abundante uso de conectores para marcar as relações entre intervenções e atos. Embora os conectores não sejam muito diversificados, a presença deles tornou a leitura mais fluida, de forma que não houve tanta demanda por um grande esforço cognitivo do leitor. Toda ligação entre constituintes e informações da memória discursiva foi, portanto, marcada, não exigindo maior esforço cognitivo do interlocutor.

⁵⁵ Apontamos tais elementos apenas como convencionalmente essenciais, pois é possível também encontrar exemplares de e-mail que descartam a saudação e despedida, como e-mails com respostas ou recados curtos, apressados ou encaminhados (PAIVA, 2005). No entanto, entendemos que o Celpe-Bras considera a formatação convencional do gênero e-mail e, portanto, a presença de tais elementos, como importante para a avaliação, uma vez que espera que, por meio deles, o candidato seja capaz de estabelecer claramente a interlocução e o grau de formalidade dessa interlocução, além de demonstrar conhecimento dessa estrutura tradicional do gênero.

O uso de algum desses marcadores pode já ser observado no primeiro parágrafo, correspondente à intervenção Is (02-06):

Figura 18 – Estrutura hierárquico-relacional de Is (02-06)



“(2)Como você sabe na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso (3)e que possam ter obesidade ao longo de suas vidas (4) por que sua alimentação não está preparado com saladas (5) mas tenham muito conservante (6) e são industrializadas.”

Como podemos ver, o conector “e” é empregado duas vezes, entre os atos (02) e (03) e os atos (05) e (06), ambas com o sentido neutro de adição, de modo que as relações estabelecidas entre esses constituintes são de independência, o que nos leva a interpretá-los como atos coordenados entre si. No ato (03), no entanto, apesar de o conector está apropriadamente empregado e o autor faz o uso do verbo no modo subjuntivo: “*e que possam ter obesidade ao longo de suas vidas*”. Isso pode ser reflexo de uma orientação para que se use o verbo em tal modo após determinados conectores, como o próprio autor bem colocou após usar “para que” no segundo e terceiro parágrafos, como em “*para que eles tenham uma vida melhor*”. A presença do “que” pode ter levado o autor a aplicar a mesma regra em situações em que ela poderia não ser necessária. De acordo com nossa experiência como professora, o modo subjuntivo costuma ser uma dificuldade para os alunos de português como língua estrangeira, fazendo com que eles se baseiem em regras gerais para o seu uso (como, por exemplo, usar o subjuntivo depois de conjunções como “que”, “embora” etc.).

No mesmo parágrafo, o ato (04) inicia-se com o conector “porque” grafado separado (“por que”), evidenciando uma infelicidade textual em relação à ortografia. O uso do conector argumentativo explicativo “porque” se mostra adequado pelo fato de que as informações contidas nesse ato recuperam as anteriores de maneira a lhes apontar um esclarecimento, uma explicação, o que nos leva, então, a interpretarmos a relação entre a intervenção Is (04-06) e Ip (02-03) como argumentativa.

Em (05) há a ocorrência do “mas” que poderia ser interpretado como refutativo. Segundo Lima (2010), baseando-se nos estudos de Moeschler (1982), pode-se considerar três tipos de refutação: as retificações, as refutações proposicionais e refutações pressuposicionais. A retificação, que nos interessa nesse caso⁵⁶, nas palavras da linguista, “incide sobre um simples constituinte do enunciado rejeitado e corresponde aos enunciados negativos, nos quais o foco é indicado por um encadeamento que se dá sobre a enunciação negativa” (LIMA, 2010, p. 156). Assim, na sua estrutura formal, a retificação se configura como um conjunto antonímico que “possa ser introduzido pelo conector pragmático *mas*” e que “conserva uma relação de oposição semântica (contradição ou contrariedade)” (p. 156).

Dessa forma, a nosso ver, o “mas” que inicia a intervenção Ip (05-06) pode sinalizar uma relação de contra-argumentação com o constituinte anterior com teor de retificação. Isto é, no constituinte anterior As(04), a presença da negação, seguida por um constituinte iniciado por “mas”, cria uma contrariedade própria da retificação, o que nos dá a entender que essa interpretação seria válida:

(04) sua alimentação *não* está preparado com saladas (05) *mas* tenham muito conservante (06) e são industrializadas.

Esse “mas”, nesse caso, é semelhante ao uso do “*sondern*” do alemão (ASBACH-SCHNITKER, 1979), que segue a mesma estrutura de uma sentença como negação seguida do conector refutativo. O trecho, no entanto, parece inadequado pela supressão de um elemento como “as comidas”, as quais “têm muitos conservantes e são industrializadas”.

⁵⁶ Para definições de “refutação proposicional” e “refutação pressuposicional”, ver Lima (2010).

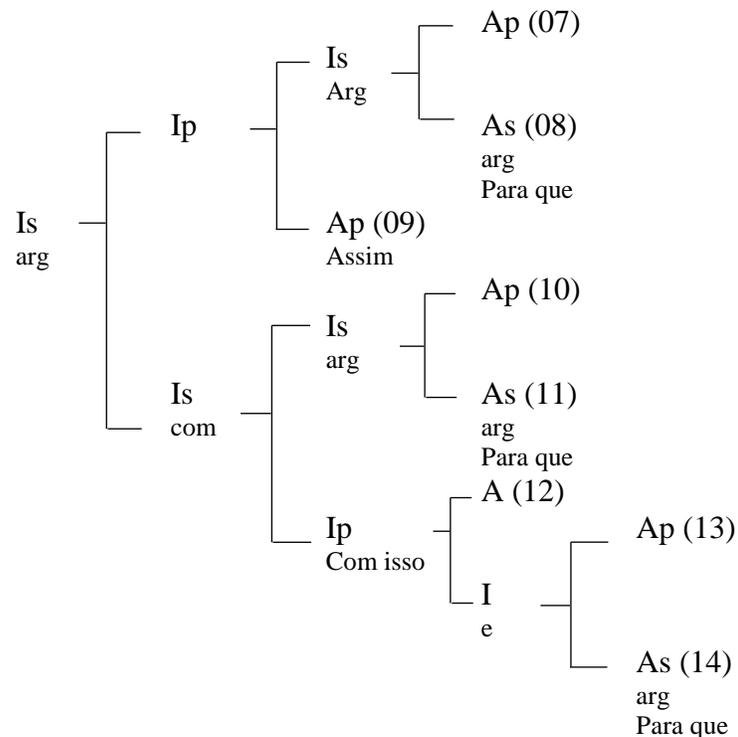
Importante ressaltar que a leitura de todo esse parágrafo também é dificultada pela ausência de pontuação. Inclusive, a falta da vírgula no ato (02) nos leva a uma divisão de atos diferente do que poderia ser caso a pontuação fosse usada. Isto é, em vez da divisão feita, teríamos:

“(02) Como você sabe, (X) na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso”

Isso porque a pontuação é, para o MAM, um dos indicativos de divisão do texto em atos. O parágrafo, no entanto, não perde o seu intuito comunicativo mesmo sem a pontuação apropriada, até mesmo porque o uso dos conectores auxilia a marcação da divisão de atos e busca guiar o leitor a uma determinada interpretação.

A intervenção seguinte Is (07-14), correspondente ao segundo parágrafo do corpo do texto, pode ser interpretada segundo a estrutura hierárquico-relacional a que chegamos:

Figura 19– Estrutura hierárquico-relacional de Is (07-14)

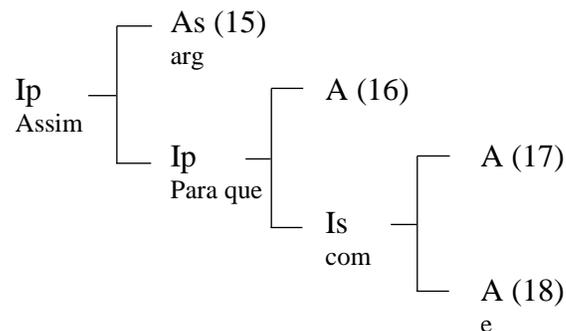


“(7) Por isso eu quero sugerir que na escola possamos fazer o projeto (8) para que os alunos aprendem a produzir hortas ecológicas no jardim da escola. (09) Assim eles possam comer mesma planta que eles produzem. (10) Na cozinha da escola possamos cozinhar variedades de planta para os alunos, (11) para que sua alimentação seja melhor e mais nutritiva, (12) com isso os estudantes aprenderam a comer melhor (13) e poderam ensinar sua família (14) para que tenham uma alimentação saudável.”

O conector “para que”, marcador de relação de finalidade, é usado repetidas vezes: na fronteira dos atos (07) e (08), (10) e (11), e (13) e (14) – também entre (15) e (16) no parágrafo subsequente. Interpretamos que esse conector introduz constituintes que se ligam aos anteriores por uma relação de tipo argumentativo. Embora haja pouca variedade na escolha dos conectores, eles são adequadamente empregados, facilitando a interpretação das relações pelo leitor. Também o conector “com isso” é utilizado de maneira satisfatória. Presente no ato (12), esse conector, que teria um valor discursivo semelhante ao conector “dessa forma”, inicia uma intervenção principal que se liga à anterior por uma relação de argumento. Por meio de “com isso” recuperaram-se os argumentos levantados anteriormente para mostrar os efeitos consequentes das ações propostas, caso praticadas. Isso contribui para a construção da argumentação do locutor/autor e demonstra o seu conhecimento do funcionamento dos conectores em prol de suas ideias.

O parágrafo seguinte, que corresponde à Ip (15-18), se representa, a nosso ver, na seguinte estrutura hierárquico-relacional:

Figura 20 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(15-18)



“(15) Assim mesmo o problema de obesidade poderá ser nulada de nossos alunos (16) para que eles tenham uma vida melhor com maiores possibilidades de tempo de vida (17) aprendendo que a ecologia é muito importante para melhorar saúde (18) e poder ser um exemplo para outras escolas e para comunidade de nossa região.”

Essa intervenção inicia-se com o conector “assim” e sinaliza uma relação de argumentação conclusiva na linha argumentativa do texto, como já comentamos. Essa interpretação, no entanto, é possível por conta do contexto, já que a falta de pontuação após o conector pode gerar dúvidas a esse respeito. Isto é, o trecho iniciado pelo conector se apresenta da seguinte maneira:

(15) Assim mesmo o problema de obesidade poderá ser nulada de nossos alunos (...).

A presença de “assim” não seguido de vírgula pode nos levar a entender também “assim mesmo” como uma expressão conjunta. Se interpretássemos dessa forma, a relação interativa entre essa intervenção e o constituinte anterior mudaria, já que essa expressão seria equivalente, por exemplo, a “ainda assim”, “apesar disso”, indicando uma relação contra-argumentativa. No entanto, pelo contexto e pela construção da argumentação do autor, essa possibilidade poderia ser descartada e poderíamos considerar a interpretação de que a vírgula (“assim, mesmo o problema...”) foi esquecida pelo autor. Uma das hipóteses que levantamos para esse e outros problemas redacionais relacionados à pontuação que já discutimos aqui é a de que o autor ainda não tem um domínio das regras de pontuação da Língua Portuguesa e/ou acaba influenciado pelo movimento da linguagem oral.

Outra questão que nos chama atenção nessa intervenção é o uso de uma construção reduzida de gerúndio na transição entre Ap (16) e Is (17-18):

(...) (16) para que eles tenham uma vida melhor com maiores possibilidades de tempo de vida (17) *aprendendo* que a ecologia é muito importante para melhorar a saúde (...).

Nesse caso, é necessária a participação mais ativa do leitor para a construção de sentidos, já que as construções reduzidas dispensam mecanismos de marcação das relações textuais. Segundo Marinho (2006), a opção por esse tipo de construção não causa problema para a organização geral do texto, pelo contrário, contribui para torná-lo mais conciso e simples, bem como para evitar o uso excessivo de conectores. Nesse caso, o gerúndio vai introduzir uma relação de comentário, visto que está ligado apenas a uma informação que contribui para o assunto do ato anterior, mas não tem, por exemplo, forte valor argumentativo.

Segundo o Guia do exame, esse texto obteve uma avaliação que o certificou como Intermediário quanto a sua proficiência da língua, sobretudo, pelo fato de ter apresentado uma explicação superficial do projeto a ser defendido no texto, não relacionando detalhes do vídeo assistido ou do enunciado da questão. Assim, isso daria a entender que a compreensão oral e escrita do candidato não foi satisfatória. Quanto à qualidade do texto em si, o documento afirma que a produção textual,

embora cumpra com as especificações do gênero e de interlocução, apresenta inadequações linguísticas frequentes que poderiam causar problemas de comunicação.

No entanto, apesar de essas inadequações, de fato, estarem presentes e chegarem a comprometer a clareza do texto em alguns trechos (como problemas de pontuação, ortografia, construção dos períodos), o autor se utiliza de grande número de conectores, a fim de marcar as relações no texto. Por outro lado, embora as relações entre os constituintes textuais e as informações da memória discursiva fiquem mais claras e mais precisas em comparação ao Texto 1, esses conectores usados são mais convencionais e em menor variedade.

Em estudo sobre o uso de conectores em textos escritos de falantes estrangeiros de inglês⁵⁷ em nível avançado (NARITA; SATO; SUGIURA, 2004), constatou-se que o uso frequente de determinados conectores considerados mais comuns pode ocorrer devido à baixa familiaridade dos autores dos textos em relação a conectores considerados como mais elaborados, de maneira que se pode dizer que é mais comum o uso repetitivo de conectores com os quais eles têm mais contato. Nessa mesma perspectiva, em estudo comparativo um pouco mais abrangente também com alunos avançados de inglês⁵⁸, Leńko-Szymańska (2008) demonstrou que falantes estrangeiros da língua ou nativos não profissionais da escrita tendem a empregar mais conectores em seus textos escritos do que nativos profissionais da escrita. A autora levanta a hipótese de que a abundância de uso desses marcadores poderia ser uma característica de escritores ainda não tão proficientes.

Podemos relacionar esses estudos o caso do Texto 2. Afinal, conforme já dissemos, o grande uso de conectores, embora tenha facilitado a nossa interpretação das relações no texto e marcado adequadamente o encadeamento argumentativo, não foi diversificado. Isso nos faz supor que o autor se encontra em um estágio não tão inicial, mas também não ainda avançado quanto ao estado de desenvolvimento da sua competência discursiva escrita quanto à organização relacional. Ainda assim, podemos dizer que ele demonstrou bom conhecimento do gênero e da sequência

⁵⁷ A saber: japoneses em contexto de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, ou seja, em seu próprio país, sem estarem imersos em um ambiente de interação na língua alvo.

⁵⁸ A saber: franceses, espanhóis, suecos, alemães, russos, poloneses e finlandeses.

argumentativa esperados, já que conseguiu articular seu texto em prol de uma conclusão coerente com as informações e opiniões levantadas.

4.1.3 Nível Sem Certificação

Texto 3

(1) Senhor Director

(2) Fábrica Boliiana de Envases SA.

(3) O projecto apresentado por os alunos da instituição e um orgulho para todos.

(4) Eu quero fazer uma sugestão para nossa empresa. (5) Nos fabricamos envases metálicos, (6) que também são ecológicos, (7) por que eles são biodegradáveis, (8)os quales cuidan nosso meio ambiente.

(9) E por esse motivo que como sugestão poderíamos regalar os envases metálicos que durante sua fabricação presentaran fallas, (10) estos envases podem ser usados em hortas caseras, (11) você se pergunta como?

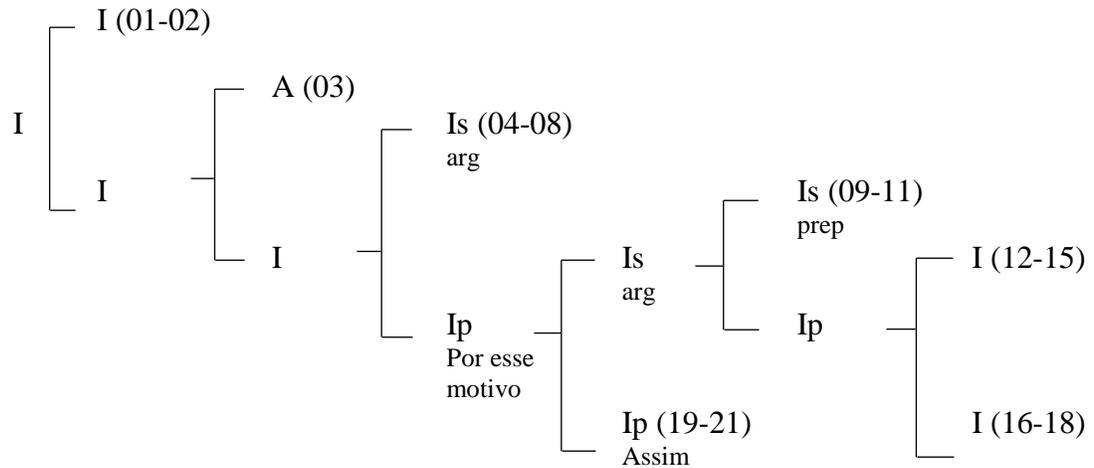
(12) As pessoas em suas casas não tem espacio para ter sua propia horta, (13) mais com os envases regalados eles poderiam plantar sus productos naturais em os envases (14) y guardarlos em qualquer lugar, (15) os envases metálicos não contaminan as hortas.

(16) A forma de como plantar poderiam ser guiadas por os alunos que trabalham no projeto, (17) e a forma como conservar os envases seram guiadas por nosso personal (18) com uma forma de ajudar a nossa comunidade.

(19) Assim como nosso producto e a iniciativa da instituição, (20) poderemos brindar a oportunidade de que as famílias tenham seus propios alimentos, frescos, as saladas recien preparadas (21) de esta forma as famílias e nos tendremos a oportunidade de brindar uma vida sana a toda as pessoas que nos rodean.

A macroestrutura a que chegamos do Texto 3 nos parece diferente da estrutura dos outros textos, uma vez que não apresenta os elementos de despedida característicos do gênero e-mail. Além disso, em diversos momentos, observamos que as relações entre as unidades textuais ficam confusas pela falta de marcação ou pelo uso inadequado de conectores, prejudicando a articulação textual e, conseqüentemente, sua interpretação.⁵⁹

⁵⁹ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 3 pode ser encontrada na página 214.

Figura 21 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 3

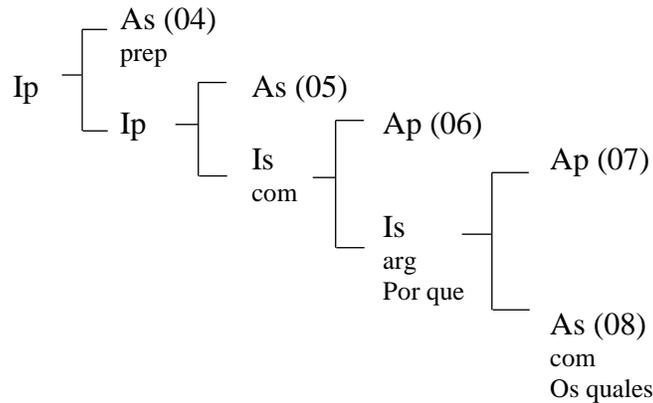
Como podemos observar, o autor dispensa a terceira intervenção, que seria constituída pelas expressões de fechamento no texto, e, dessa forma, não conclui o texto como esperado. É fato que, como já dissemos, é possível que um e-mail dispense alguns elementos pré ou pós-textuais. No entanto, em um e-mail de caráter formal como esse, é esperado, pelas regras de etiqueta, que haja uma despedida adequada.

De qualquer forma, o autor apresenta os elementos de abertura, que atuam como uma apresentação do tom e da interlocução que se pretende assumir no corpo textual e correspondem à intervenção inicial. Diferentemente dos outros textos e do que era esperado pela tarefa, o locutor/autor não se assume na posição de professor de uma escola escrevendo ao seu diretor. Nos textos 1 e 2, essa interlocução ficava clara ao se referirem ao “diretor” na saudação e assinarem as despedidas como “professores”. Nesse caso, sem tais elementos finais, podemos interpretar que, apesar de o locutor se direcionar ao “Senhor Diretor” na sua saudação, esse não é um diretor de escola, mas de uma empresa (“Fábrica ‘Boliiana’ de Envases SA.”), de forma que o locutor parece, então, se colocar como um funcionário dessa empresa, escrevendo uma sugestão ao seu diretor. Outra possibilidade seria interpretarmos que o “Senhor Diretor” referido na saudação seja um diretor de escola, a quem o locutor, funcionário da “Fábrica ‘Boliiana’ de Envases SA.”, se dirige para sugerir uma doação de vasos para um projeto já em desenvolvimento pela escola.

Em relação ao corpo do texto, correspondente à segunda intervenção, é possível perceber que o ato (03) encontra-se deslocado da continuação. Isto é, a informação trazida nesse ato (“(03) O projecto apresentado por os alunos da instituição e um orgulho para todos”) e o constituinte que se segue (“(04) Eu quero fazer uma sugestão para nossa empresa. (05)Nos fabricamos envases metálicos...”) não estão bem encadeados. O projeto, referenciado em (03), apresentado por alunos de uma instituição não é explicado no texto, de modo que o autor espera contar com o conhecimento prévio do leitor/avaliador.

Como hipótese para isso ter acontecido, podemos dizer que talvez houve uma dificuldade de compreensão do vídeo e do enunciado apresentados na Tarefa 1, já que, pelo que foi desenvolvido no texto, o autor/candidato não aborda questões tratadas no vídeo ou esperadas segundo o enunciado. Outra hipótese pode ser que o candidato não define bem seu interlocutor, ou seja, pode ser que ele esteja visualizando o avaliador do exame como o seu leitor, o qual já teria conhecimento do enunciado da questão, e não como o diretor, destinatário do e-mail, que não teria conhecimento algum do que se trata e deveria ser convencido a aplicar o projeto na escola. Assim, entendemos que o autor não soube lidar com o contexto comunicativo proposto pela tarefa, parecendo confuso quanto à dimensão interacional e o contrato didático a que deveria obedecer.

A intervenção Ip (04-08), correspondente ao primeiro parágrafo, nos pareceu um pouco confusa. Isso porque no ato (04) é apresentada uma informação que se liga aos demais constituintes em uma relação de preparação, criando no leitor a expectativa de que o autor irá, na sequência, propor uma sugestão para sua empresa. No entanto, novamente o encadeamento de ideias é interrompido, não cumprindo o que é pressuposto. Ao invés da sugestão, o autor faz uma afirmação sobre a fabricação da empresa e encadeia informações a esse respeito nos atos seguintes, como podemos observar na estrutura hierárquico-relacional a que chegamos:

Figura 22– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (04-08)

“(4) Eu quero fazer uma sugestão para nossa empresa. (5) Nos fabricamos envases metálicos, (6) que também são ecológicos, (7) por que eles são biodegradáveis, (8)os quais cuidan nosso meio ambiente.”

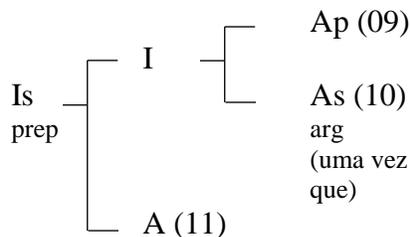
Vemos, a partir dessa estrutura, que os demais constituintes vão se encadear todos, de certa forma, a partir do ato (05), por meio de relações de comentário ou argumentativas apropriadamente sinalizadas por conectores. Quanto a estes, é importante ressaltarmos que a forma como são grafados demonstra um provável desconhecimento do autor quanto ao léxico da Língua Portuguesa. O “por que”, presente no início do ato (07), pode ser interpretado como o conector argumentativo explicativo “porque”, já que essa relação de argumentação entre Ap (06) e Is (07-08) fica subentendida pelo contexto. Esse equívoco na grafia, como ocorre também no texto anterior aqui analisado, pode ser comum de acontecer com escritores mais inexperientes, uma vez que a diferença do uso do “porque/por que/porquê/por quê” no português nem sempre é observada. O conector que inicia o ato (08), no entanto, é grafado como “os quais”, o que poderíamos entender como “os quais”. Essa ocorrência pode estar ligada a uma influência da Língua Espanhola (los cuales) na produção textual do português, devido à semelhança das duas línguas. Isso pode ocorrer pelo fato de esse autor/participante ter possivelmente o espanhol como língua materna ou como uma língua adicional anterior à Língua Portuguesa⁶⁰. Essa ideia se reforça pelo fato de que o mesmo caso de influência do espanhol aparece em diversos outros momentos do texto, marcando não só conectores (como “y”, no ato (14), e “de esta forma”, no ato (21)), como também verbos (cuidan, rodean, guardarlos...) e outros vocábulos (envases, espacio, regalados...).

⁶⁰ Em nossa experiência como professora de português para estrangeiros, observamos que é muito comum encontrarmos alunos já com vivência da Língua Espanhola, adquirida como língua materna ou segunda. É comum apontarem esse fator como um dos motivos para buscarem também a Língua Portuguesa por conta da similaridade entre as línguas, o que, para eles, facilitaria o processo de aprendizagem.

O uso do conector “por esse motivo” iniciando a intervenção Ip (09-21), possível de ser visualizado na macroestrutura da Figura 20, é eficiente para sinalizar uma relação argumentativa com o constituinte anterior, recuperando o que havia sido afirmado em Is (04-08) para esclarecer o porquê de se levantar uma sugestão para a empresa.

A estrutura da intervenção I(09-11), a nosso ver, apresenta-se da seguinte forma:

Figura 23 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (09-11)



“(9) E por esse motivo que como sugestão poderíamos regalar os envases metálicos que durante sua fabricação apresentaran fallas, (10) estos envases podem ser usados em hortas caseras, (11) você se pergunta como?”

Essa estrutura é marcada pela coordenação entre constituintes e por uma relação de argumento. A relação argumentativa que se estabelece entre os atos (09) e (10), no entanto, não é marcada. Essa falta de marcação não nos parece ser prejudicial ao sentido geral do trecho, embora a inserção de um conector facilitaria a interpretação da relação. Sugerimos a inserção do conector “uma vez que”, que especificaria a relação argumentativa nesse contexto, já que o ato (10) traz informações explicativas em relação ao que é levantado em (09):

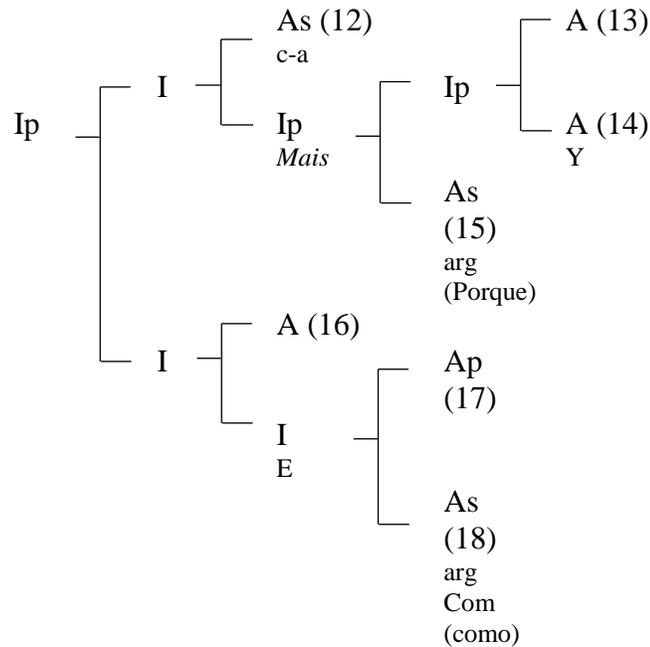
(9) E por esse motivo que como sugestão poderíamos regalar os envases metálicos que durante sua fabricação apresentaran fallas, (10) uma vez que estos envases podem ser usados em hortas caseras. (11) Você se pergunta como?

A pergunta no final dessa intervenção serve de preparação para a intervenção seguinte, direcionando-se diretamente ao interlocutor e fazendo-o buscar em sua memória discursiva as possibilidades de resposta na sequência.

De fato, essa questão passa a ser respondida na sequência, nas grandes intervenções I (12-14) e I (16-18). Essas duas intervenções são independentes entre si e, portanto, estão coordenadas. Um

dos motivos para isso, a nosso ver, é justamente o fato de as duas serem elencadas como resposta à pergunta proposta no ato (11) e, portanto, poderiam estar ligadas por uma relação de adição, o que justificaria a coordenação.

Figura 24– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (12-18)



“(12) As pessoas em suas casas não tem espacio para ter sua propia horta, (13) mais com os envases regalados eles poderiam plantar sus productos naturais em os envases (14) y guardarlos em qualquer lugar, (15) os envases metálicos não contaminan as hortas.

(16) A forma de como plantar poderiam ser guiadas por os alunos que trabalham no projeto, (17) e a forma como conservar os envases serem guiadas por nosso personal (18) com uma forma de ajudar a nossa comunidade.”

Na intervenção I (12-15) também o método da inserção de conectores foi necessário para melhor compreendermos a relação entre o Ip (13-14) e As (15). A falta do conector para explicitar essa ligação parece deixar o ato (15) solto no trecho. Nossa interpretação é a de que esses atos se ligam por uma relação de argumento que poderia ser marcada com o uso do conector “porque”:

(12) As pessoas em suas casas não tem espacio para ter sua propia horta, (13) mais com os envases regalados eles poderiam plantar sus productos naturais em os envases (14) y guardarlos em qualquer lugar, (15) porque os envases metálicos não contaminan as hortas.

O “porque”, nesse caso, vai retomar as informações construídas na memória discursiva do leitor a partir dos atos anteriores em que o autor afirma ser possível ter uma horta em casa e os recipientes metálicos podem ajudar com essa questão, bem como serem guardados em qualquer lugar. Assim, relacionando-se a essas informações, o ato (15) aparece como uma explicação, um motivo para se confiar nos recipientes.

A não marcação dessas relações com conectores, tanto nesse caso como no comentado anteriormente, pode se dar devido a uma opção do autor por deixar para o interlocutor o esforço de interpretar as relações entre os constituintes. Uma outra hipótese seria a de que ao autor realmente faltou o conhecimento das possibilidades de marcação dessas relações, por conta ainda de uma proficiência baixa em Língua Portuguesa (ao menos em relação à escrita) ou por não ter domínio dessas estruturas mesmo em sua língua materna, caracterizando um problema de articulação.

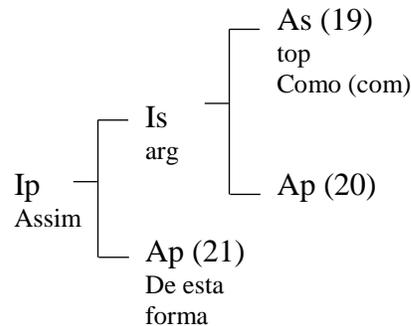
Outro ponto importante de ressaltarmos nesse parágrafo seria o emprego do “mais”, no início do ato (13). Nesse caso, pelo contexto, podemos entender o autor fez o uso do conector “mas” grafado incorretamente, uma vez que relação de contra-argumentação fica clara entre os constituintes As (12) e Ip (13-15). Essa pequena infelicidade textual, nos dizeres de Auchlin, relacionada à grafia da palavra é também comum em textos de autores ainda inexperientes na escrita da Língua Portuguesa e a hipótese que levantamos é a de que isso se dá pela influência da oralidade, já que a pronúncia de ambos os vocábulos é parecida em algumas variedades do português brasileiro.

Outra infelicidade textual em relação aos conectores que, ao nosso ver, ocorre por conta da grafia é o emprego de “com” no início do ato (18), como se pode ver na Figura 24. O uso da preposição “com” não faz sentido com o exposto no texto, de forma que inferimos a possibilidade de o autor tê-la confundido com a conjunção “como”, funcionando, nesse caso, como um conector que sinaliza uma relação argumentativa:

(...) (17) e a forma como conservar os envases serem guiadas por nosso personal (18) *como* uma forma de ajudar a nossa comunidade.

Um caso semelhante ocorre na intervenção seguinte:

Figura 25– Estrutura hierárquico-relacional de Ip (19-21)



No início do parágrafo, deparamo-nos com uma construção que permite mais de uma interpretação: “(19) Assim como nosso produto e a iniciativa da instituição (...)”. Podemos entender o uso da expressão “assim como” no início do ato (19), o que nos indicaria uma relação de comparação ou adição. No entanto, considerando a continuação do texto, interpretamos o trecho como:

(19) *Assim, com* nosso producto e a iniciativa da instituição, (20) poderemos brindar a oportunidade de que as famílias tenham seus propios alimentos, frescos, as saladas recién preparadas (...)

No caso, consideramos que se trata do conector “assim” seguido da informação topicalizada “com nosso produto e a iniciativa da instituição”. Com essa interpretação, consideramos que “com” foi grafado como “como”, em um movimento oposto ao que ocorreu no parágrafo anterior. Assim chegamos à interpretação da estrutura que apresentamos na Figura 25, em que o ato (19) estaria, portanto, em uma relação de topicalização com o seguinte.

Mais uma vez, acreditamos que essa infelicidade textual possa ter ocorrido por conta de uma não familiaridade do autor com a Língua Portuguesa, acabando por levar a uma confusão entre esses elementos. O uso de um vocábulo pelo outro por conta de um equívoco ortográfico, assim como como falhas na pontuação, pode, portanto, causar problemas na interpretação textual e na organização relacional do texto. Dessa forma, pode se interpretar que o autor se encontra em um estado de desenvolvimento da competência discursiva para escrita ainda incipiente.

De acordo com o Guia do Participante, esse texto não atingiu o nível de certificação mínimo especialmente por conta da interlocução inadequada e porque não cumpre com o propósito da Tarefa 1, mesmo que apresente dados relacionados à temática do vídeo do enunciado. Considerando a organização relacional, como vimos, o autor apresenta diversos problemas textuais de articulação devido, na maioria dos casos, a uma não familiaridade com a língua. No entanto, se pensarmos na construção argumentativa, podemos dizer que, apesar das questões já tratadas, é possível ver uma linha de argumentação em desenvolvimento. Quanto à construção do gênero, o autor não fez o fechamento do e-mail, mas, de qualquer forma, estabeleceu certa interlocução através dos elementos de abertura, mesmo que não fosse a esperada pela atividade.

4.2 Tarefa 2

A Tarefa 2, como já explicamos brevemente na introdução deste trabalho, deve ser desenvolvida a partir das informações de um áudio apresentado ao candidato sobre um programa da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional chamado “Cultivando Água Boa”. Para isso, o autor/locutor deverá se colocar como um representante da empresa responsável pelo programa que deverá apresentá-lo em um ambiente acadêmico. Conforme o Guia do Participante do Celpe-Bras, um dos quesitos mais importantes esperado na resposta é “o modo como o examinando seleciona e articula as informações do áudio para compor um texto de um pôster a ser exibido em um evento científico”.

O gênero pôster no ambiente acadêmico é um gênero multimodal que pode ser definido como “um tipo de trabalho científico que objetiva, de forma clara e sucinta, apresentar os resultados de uma pesquisa original completa ou seus resultados parciais” (ANDRADE; ABREU; LIMA, 2013, p. 5). Assim, esse gênero tem a função de indicar informações gerais referentes à pesquisa (autor, orientador, assunto, contato etc.), informar os conceitos e dados mais relevantes da investigação e apresentar o desenvolvimento do estudo e a relações identificadas no processo, de forma a defender o ponto de vista apresentado. (ANDRADE; ABREU; LIMA, 2013; DIONÍSIO; PENHA; PINHEIRO, 2015).

O pôster tem a particularidade de articular diversos recursos imagéticos, juntamente com o texto escrito e a exposição oral. No momento da apresentação, o pesquisador/autor interage diretamente

com o interlocutor, podendo esclarecer seu trabalho de forma mais específica e detalhada, já que o texto do pôster costuma ser resumido e compacto, bem como resolver as possíveis dúvidas do seu público de forma direta. Quanto à parte escrita do trabalho, esta deve, segundo Moraes (2007), considerar a situação de interação do gênero, adequando a linguagem ao público do evento em que o pôster será exposto. Estando na esfera acadêmica, a estrutura do pôster tende a ser semelhante à do artigo científico, porém apresenta as informações de maneira mais breve, uma vez que o texto está sujeito a um espaço bastante limitado. De acordo com a autora, a linguagem deve ser bastante formal e costuma apresentar termos técnicos e específicos da área de conhecimento a qual a pesquisa pertence. Andrade; Abreu; Lima (2013) ressaltam que o texto do pôster deve enfatizar as ideias centrais do estudo e conter, de maneira geral e concisa, as etapas de introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusão, de acordo com sua relevância para o trabalho. Uma vez que deve apresentar essas etapas de modo bastante objetivo, entendemos que é possível que o texto apresente menos conectores, procurando elencar os elementos sobre os quais deve comentar quase como na forma de tópicos.

De certa maneira, embora não entremos a fundo aqui nesse assunto, acreditamos ser possível relacionar tal estrutura à proposta da sequência explicativa de Bronckart (2003). Isto é, segundo o autor, essa sequência normalmente parte de uma constatação inicial a respeito de uma questão específica, passa pela fase da problematização, em que se discutem as motivações, procedimentos e argumentos para a colocação desse tema, para se chegar à resolução e à conclusão-avaliação, nas quais se discutem os elementos de informações capazes de responder às problemáticas levantadas e as reformula para se completar a constatação inicial. Naturalmente, essa sequência pode se realizar de maneira mais livre, apresentando apenas algumas dessas etapas, porém, mantendo a mesma ordem.

Considerando tais características do gênero em questão, portanto, o texto esperado pela atividade do Celpe-Bras deverá articular as informações que se tem a respeito do programa “Cultivando Água Boa” de modo a apresentá-lo para um público acadêmico. Assim, o texto deverá ter, provavelmente, forte cunho informativo e explicativo, mas, ainda assim, é importante também que os argumentos sejam relacionados de forma a construir uma argumentação, já que, mais do que expor meras informações, o locutor terá que defender o tópico que está apresentando frente aos

seus interlocutores. Observar o cumprimento dessas questões e a forma como o autor as relaciona no texto pode nos servir como um certo parâmetro para traçarmos o diagnóstico do estado de competência discursiva do autor para a escrita quanto à Forma de Organização Relacional do discurso.

4.2.1 Nível Avançado

Texto 4

(1) Programa Cultivando Água Boa: procurando um Desenvolvimento sustentável para Brasil

(2) O programa cultivando água boa têm como objetivo, a produção de energia limpa, (3)utilizando hidrelétrica Itaipu, (4)que procura um desenvolvimento sustentável para nosso país. (5) Também , o promoção do qualidade de vida das comunidades e a preservação da natureza . (6) É possível um crescimento econômico e social que não seja prejudicial para nosso lar.

(7) A implementação do projeto, além do desenvolvimento foi feito de maneira compartilhada. (8) Ele foi desenvolvido no ano 2003, com ajuda do governo do Brasil, os governos locais, as comunidades locais e ONG. (9) Foi muito importante a participação de todos. (10) Por isso, a responsabilidades e os resultados foram compartilhados.

(11) Os principais resultados deste programa são: 1200 km de área recuperada, 104 mil hectares de reserva protegida, mais de dez mil educadores ativos, (12)cuja tarefa é oferecer conhecimentos sobre a proteção do meio ambiente. (13) Além disso, o projeto foi desenvolvido em 29 distritos do estado de Paraná. (14) Atualmente são mais de 1 milhão de habitantes que já foram beneficiados pelo programa.

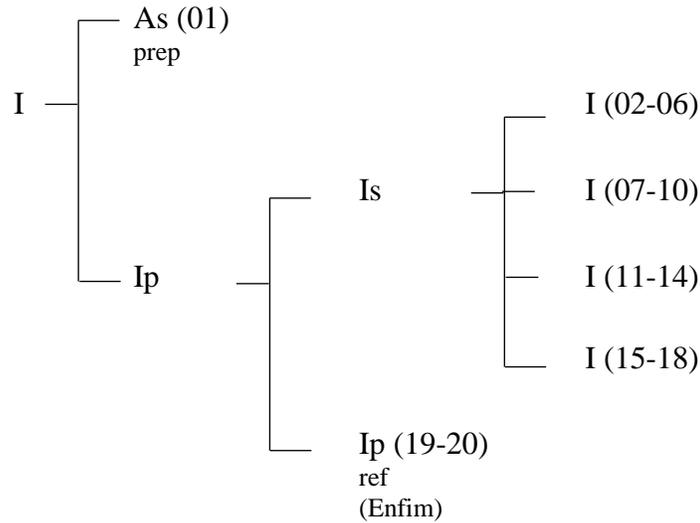
(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas, (16) a responsabilidade compartilhada permitiu a participação comunitária, (17) foi fundamental que os participantes tenham uma participação ativa no desenho e desenvolvimento do programa. (18) Ter conseguido o compromisso de todos foi o fator que permitiu o sucesso do programa.

(19) O crescimento econômico e social, a produção da energia e os alimentos podem ser feitos de jeito sustentável. (20) É uma tarefa de todo Brasil!

Esse texto apresenta uma macroestrutura hierárquico-relacional pouco complexa e com predominância de constituintes independentes, como podemos ver na figura a seguir⁶¹:

⁶¹ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 4 pode ser encontrada na página 216.

Figura 26– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 4



O primeiro ato, constituído pelo título, pode ser entendido como uma preparação para o restante do texto, que corresponde a uma intervenção de estatuto de principal. Em uma reflexão sobre a construção de títulos em gêneros diversos, Costa (2000) compara títulos de textos jornalísticos com títulos de textos construídos no ambiente escolar, fazendo uma diferenciação entre: textos autênticos (ou *textos sociais*) – aqueles produzidos e publicados em contextos sociais reais; e textos escolares – aqueles retirados de livros didáticos ou escritos pelos alunos em contexto de sala de aula. A argumentação construída pelo pesquisador é a de que os textos da esfera jornalística apresentam títulos com mais densidade, historicidade e polifonia, por serem produzidos em uma situação real e sob condições de produção discursiva concretas. Por outro lado, o autor aponta que os textos da esfera escolar não costumam apresentar títulos com uma função operacional discursiva ou linguística pelo fato de serem produzidos em uma situação artificial, deixando de refletir relações culturais, experiências e motivações individuais.

O Celpe-Bras procura quebrar essa barreira entre o social e o escolar ao trabalhar com textos autênticos e propõe as atividades como uma simulação de situação de uso da língua. No entanto, as condições de produção continuam não sendo reais, isto é, os textos fazem parte de um contrato didático, como já comentamos em capítulo anterior. Por mais que a prova sugira situações concretas, ainda pode ser considerada como parte dessa esfera escolar por se constituir de um exame que vai – como outros exames dessa esfera – estabelecer limites aos textos produzidos ao

impor um tempo a ser cumprido, demarcar um espaço que não deve ser ultrapassado, impossibilitar consulta ou pesquisa e, sobretudo, submeter o texto a uma avaliação.

Assim, podemos dizer que, segundo as reflexões de Costa (2000), um autor mais proficiente sabe construir um título consistente e adequado à situação real de produção e ao todo do texto. Trazendo essa ideia para o contexto de nosso trabalho, podemos dizer que os textos que apresentam títulos com densidade e boa relação com o corpo textual são mais próximos daqueles produzidos em condições reais, o que mostra que o autor soube simular tal situação da língua em uso e, portanto, demonstra um estado de desenvolvimento da competência discursiva mais avançado. Ou seja, mesmo produzindo um texto sob uma condição artificial, própria da esfera escolar, é possível que o autor se aproxime dos textos chamados sociais ao demonstrar proficiência na escolha dos seus títulos. Não pretendemos abordar aqui a discussão polifônica e polissêmica dos títulos, mas entendemos como relevante para nossa pesquisa nos atentarmos para a relação que o título faz com o que é desenvolvido no corpo textual. Nos três textos dessa atividade, o título se constitui como uma preparação, mas nem sempre a escolha é adequada ao que é tratado no conjunto textual.

Os três exemplares de textos do gênero pôster como resposta da Tarefa 2 disponibilizados no Guia do Participante são iniciados com títulos. No entanto, cada um vai apresentar traços diferentes em relação à proficiência do candidato. Nenhum deles vai chegar a uma complexidade polifônica tal qual aqueles em condição de produção real, como os títulos dos textos jornalísticos analisados por Costa (2000), até mesmo porque se trata de esferas diferentes, mas, conforme a relação entre o título e o todo do texto é feita, procuramos ter uma noção do estado de competência discursiva do autor, ao menos sob esse aspecto.

No texto 4, por exemplo, por meio do título – “Programa Cultivando Água Boa: procurando um desenvolvimento sustentável para Brasil” – o autor mostra sua compreensão do áudio e do enunciado da tarefa, bem como o esforço para dar um título adequado ao texto do gênero pôster, próprio da esfera acadêmica. Isto é, o título realmente contempla o significado global do texto produzido e também está de acordo com o gênero discursivo (objetivo e claro, apresentando o objeto a ser tratado na pesquisa, como é esperado dentro dessa esfera). O título é elaborado de forma a cumprir sua função ao apresentar o programa a ser comentado e a sua grande vantagem

para o país, já deixando claro qual será o rumo tomado pela argumentação do texto, assim, contribuindo para o estabelecimento da relação de preparação entre os constituintes textuais. Deixaremos para comentar essa questão sobre os títulos nos textos de nível intermediário e sem certificação posteriormente, quando apresentarmos a estrutura hierárquica de cada um.

Em relação à estrutura do corpo textual⁶², vemos a predominância da coordenação entre os constituintes, que correspondem aos parágrafos, construídos de forma independente uns dos outros. O autor parece optar por não marcar as relações entre esses parágrafos com nenhum conector, deixando lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Dessa forma, como leitores/analistas, procuramos interpretar tais relações novamente lançando mão do método da inserção de conectores. A partir disso, interpretamos que os quatro primeiros parágrafos, que correspondem às intervenções I (02-06), I (07-10), I (11-14) e I (15-18), fazem parte de uma grande intervenção, que, por sua vez, tem estatuto de subordinado em relação à intervenção principal Ip (19-20), a qual promove uma retro-interpretação das informações levantadas nos parágrafos anteriores para trazer uma síntese ou conclusão final ao texto. Essa relação fica mais clara quando inserimos, por exemplo, o conector “enfim”, como propomos na nossa leitura da macroestrutura. Esse conector sinalizaria uma relação de reformulação (ROSSARI, 1993) entre os constituintes possível de ser interpretada, diferentemente do que acontece nos outros parágrafos.

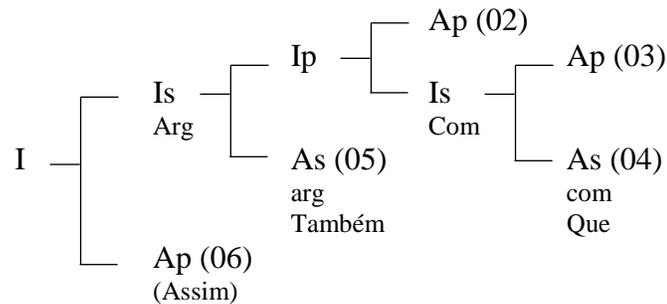
A construção desse texto segue, no entanto, o esperado do gênero pôster: na primeira intervenção, apresenta-se o objeto em questão (no caso, o programa Cultivando Água Boa); na segunda, demonstra-se como foi implementado o projeto; na terceira, mostram-se os resultados desse projeto; na quarta, apresentam-se os motivos do sucesso; e na quinta, como já comentamos, há a retomada das informações anteriores de forma conclusiva. Nesse âmbito, a falta de conectores, embora demande um maior engajamento do leitor para buscar entender as relações textuais, não causa uma grande dificuldade de compreensão, justamente porque o texto apresenta uma organização e cumpre com o esperado do gênero: uma linguagem concisa e objetiva, provavelmente com menor quantidade de conectores para marcar as relações textuais em nível macroestrutural. Afinal, apesar de serem constituintes independentes, eles se encadeiam

⁶² Página 217.

tematicamente, ou seja, é possível perceber uma progressão no texto construída a partir do tema⁶³. De qualquer forma, por conta da opção feita para essa organização, a argumentação em defesa do projeto se constrói sem o uso de conectores que guiarão o leitor de maneira contundente à sua conclusão. Essa opção pode ter sido feita também pela característica própria da esfera acadêmica de se tentar ser mais impessoal e imparcial nos textos, de forma que o autor pode, então, ter dado preferência por não deixar tão marcada a sua tomada de posição e, assim, não assumir total responsabilidade pelos enunciados.

Apesar de não ser prejudicial em nível macroestrutural, a falta de conectores pode causar certas dificuldades de interpretação das relações entre os constituintes das grandes intervenções. A interpretação da intervenção I (02-04), correspondente ao 1º parágrafo do texto, demanda bastante esforço para chegarmos à seguinte estrutura hierárquico-relacional.

Figura 27– Estrutura hierárquico-relacional de I (02-06)



“(2) O programa cultivando água boa têm como objetivo, a produção de energia limpa, (3)utilizando hidrelétrica Itaipu, (4)que procura um desenvolvimento sustentável para nosso país. (5) Também , o promoção do qualidade de vida das comunidades e a preservação da natureza . (6) É possível um crescimento econômico e social que não seja prejudicial para nosso lar.”

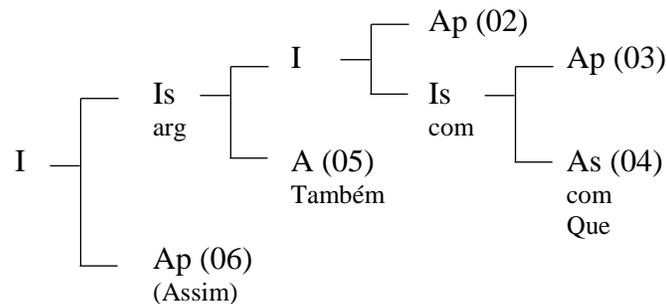
A vírgula colocada entre “tem como objetivo” e o complemento verbal “a produção de energia limpa”, no ato Ap(02) é inadequada. Por esse motivo, optamos por desconsiderar a vírgula na nossa interpretação e entender todo o segmento como um único ato. Os três primeiros atos, (02), (03) e (04), constituem duas intervenções cujas relações interativas são de comentário, sinalizadas pelo gerúndio (em Ap(03)) e pela presença do pronome relativo “que” (em As(04)).

⁶³ Referimo-nos, aqui, à noção de progressão temática, como discutida por Koch (2008). No entanto, não pretendemos nos aprofundar nessa questão, uma vez que ela não é um quesito a ser examinado dentro da Forma de Organização Relacional, a qual nos propusemos analisar.

O ato (05) é iniciado com o operador “também”, seguido de uma frase nominal. Uma das interpretações possíveis, nesse caso, é entender o ato (05) como subordinado em relação à intervenção anterior Ip (02-04), como mostrado na Figura 27. Nesse caso, estaríamos interpretando o “também” como um operador argumentativo aditivo, com valor semelhante a “além disso”, por exemplo.

Outra interpretação possível para esse trecho seria entender A(05) e I (02-04) como constituintes coordenados, como podemos ver no seguinte perfil relacional:

Figura 28 – Estrutura hierárquico-relacional de I (02-06)



Nesse caso, estaríamos entendendo o operador “também” com uma função aditiva mais neutra como o “e”, sem necessariamente conduzir a uma leitura argumentativa.

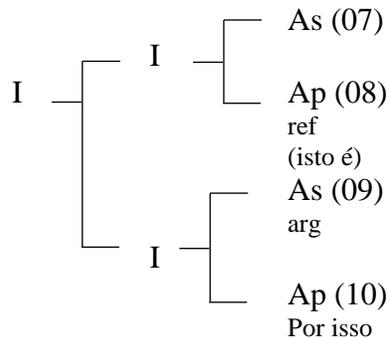
O último ato que compõe essa grande intervenção, Ap (06), se liga à I (02-05) por uma relação de argumento, interpretada pela possibilidade, a nosso ver, da inserção do conector “assim”.

(2) O programa cultivando água boa têm como objetivo, a produção de energia limpa, (3)utilizando hidrelétrica Itaipu, (4)que procura um desenvolvimento sustentável para nosso país. (5) Também , o promoção do qualidade de vida das comunidades e a preservação da natureza . (6) Assim é possível um crescimento econômico e social que não seja prejudicial para nosso lar.

Essa interpretação parece possível porque o ato (06) traz um argumento conclusivo ao que foi levantado anteriormente a respeito do programa Cultivando Água Boa e a hidrelétrica Itaipu. Ou seja, os benefícios trazidos pelo programa e pela usina, conforme informado em Is (02-05) seriam argumentos que exemplificam que “um crescimento econômico e social não prejudicial ao lar” seria possível.

A intervenção seguinte, I (07-10), correspondente ao segundo parágrafo do texto, pode ser interpretada da seguinte maneira:

Figura 29– Estrutura hierárquico-relacional de I (07-10)



“(7) A implementação do projeto, além do desenvolvimento foi feito de maneira compartilhada. (8) Ele foi desenvolvido no ano 2003, com ajuda do governo do Brasil, os governos locais, as comunidades locais e ONG. (9) Foi muito importante a participação de todos. (10) Por isso, a responsabilidades e os resultados foram compartilhados.”

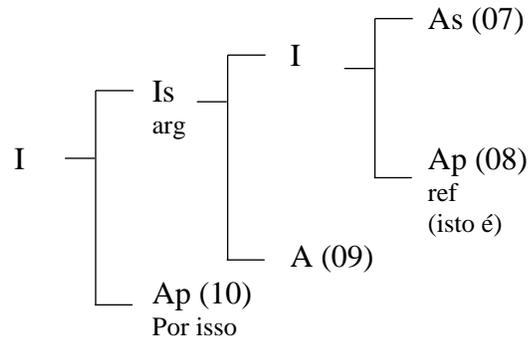
Nessa intervenção, há uma maior presença de conectores, mas as marcações parecem apresentar algumas inadequações. A relação entre os atos As(07) e Ap(08), apesar de não ser marcada, nos parece clara, uma vez que o ato (08) nos parece trazer uma reformulação do que foi introduzido por (07). Assim, a inserção do conector reformulativo “isto é” nos parece adequada para a explicitação da relação:

(7) A implementação do projeto, além do desenvolvimento foi feito de maneira compartilhada. (8) Isto é, ele foi desenvolvido no ano 2003, com ajuda do governo do Brasil, os governos locais, as comunidades locais e ONG.

A maior dificuldade de interpretação da I (07-10), a nosso ver, é a relação do ato (09) com os demais constituintes. Uma possibilidade é entendermos esse ato como um constituinte da intervenção I (09-10), como mostrado na Figura 29. Se o considerarmos dessa forma, temos que o conector “por isso”, que introduz Ap (10), em fronteira de ato, indicaria uma relação de argumento apenas entre (09) e (10) , de forma que “(10) Por isso, a responsabilidades e os resultados foram compartilhados” seria uma conclusão para “(9) Foi muito importante a participação de todos”.

Como essa relação, a nosso ver, tem um alcance maior, uma outra interpretação para a mesma intervenção poderia ser considerada:

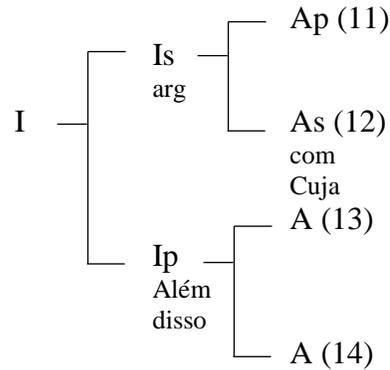
Figura 30– Estrutura hierárquico-relacional de I (07-10)



De acordo com essa leitura, a relação de argumento sinalizada pelo conector “por isso” em Ap (10) não diria respeito apenas ao ato (09), mas à intervenção Is (07-09). Nessa interpretação, o fato de “as responsabilidades e os resultados terem sido compartilhados” é uma conclusão para a informação de que a implementação do projeto foi feita em conjunto com diversas instituições. Ou seja, por conta de a implementação e o desenvolvimento do projeto terem sido compartilhados, também as responsabilidades e os resultados o foram. Assim, essa interpretação nos parece mais adequada do que a primeira.

A interpretação da próxima intervenção, I (11-14), que corresponde ao terceiro parágrafo, nos pareceu mais fácil de ser esquematizada.

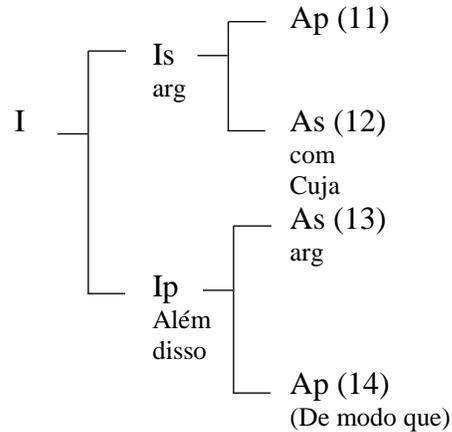
Figura 31– Estrutura hierárquico-relacional de I (11-14)



“(11) Os principais resultados deste programa são: 1200 km de área recuperada, 104 mil hectares de reserva protegida, mais de dez mil educadores ativos, (12)cuja tarefa é oferecer conhecimentos sobre a proteção do meio ambiente. (13) Além disso, o projeto foi desenvolvido em 29 distritos do estado de Paraná. (14) Atualmente são mais de 1 milhão de habitantes que já foram beneficiados pelo programa.”

Em Ap (11), o autor introduz resultados do programa Cultivando Água Boa e, em As (12), faz o uso do conector “cujo” de forma apropriada para sinalizar um comentário. O uso desse conector indica um autor possivelmente proficiente linguisticamente e com um nível de conhecimento vocabular acima do convencional, uma vez que “cujo” não é um conector que aparece com frequência na linguagem comum. Da mesma forma, o conector “além disso”, empregado no início da intervenção seguinte, Ip (13-14), também nos parece adequado, uma vez que sinaliza uma relação argumentativa de adição entre as intervenções. Isto é, as informações da intervenção Ip (13-14), sobre o alcance do projeto, parecem acrescentar um argumento favorável aos resultados do programa anteriormente elencados na intervenção Is (11-12).

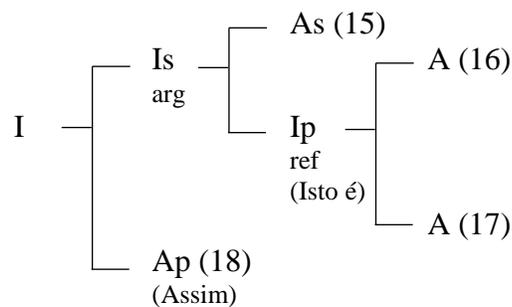
Os últimos atos dessa intervenção, (13) e (14), podem ser interpretados, em uma primeira leitura, como independentes entre si, de forma que se constituiriam como dois atos coordenados, conforme apresentamos na Figura 31. Uma outra interpretação que nos parece possível seria considerar uma relação argumentativa consecutiva entre ambos, que poderia ser explicitada pela inserção de um conector consecutivo como “de modo que/de maneira que”:

Figura 32– Estrutura hierárquico-relacional de I (11-14)

(13) Além disso, o projeto foi desenvolvido em 29 distritos do estado de Paraná, (14) *de modo que* atualmente são mais de 1 milhão de habitantes que já foram beneficiados pelo programa.

De acordo com essa interpretação, o fato de o projeto ter sido desenvolvido em “29 distritos do estado do Paraná” poderia ter sido um fator que possibilitou o benefício de “mais de 1 milhão de habitantes”.

A interpretação da intervenção seguinte, I (15-18), por sua vez, por conta de pontuação inadequada e falta de marcadores, demandou um maior esforço cognitivo para chegarmos à estrutura hierárquico-relacional.

Figura 33– Estrutura hierárquico-relacional de I (15-18)

“(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas, (16) a responsabilidade compartilhada permitiu a participação comunitária, (17) foi fundamental que os participantes tenham uma participação ativa no desenho e desenvolvimento do programa. (18) Ter conseguido o compromisso de todos foi o fator que permitiu o sucesso do programa.”

O ato (15) sugere o que vai ser tratado na intervenção, ou seja, a razão que levou ao sucesso do programa Cultivando Água Boa, apontado pelo autor como “o envolvimento das pessoas”. Os atos seguintes (A(16) e A(17)), no entanto, da forma como são colocados, parecem apenas adicionar informações de maneira solta, sem marcar sua conexão com o ato inicial, o que dificulta a leitura do trecho. Uma possível interpretação para a relação entre Ip (16-17) e As (15), conforme apontamos na Figura 33, seria a inserção do conector “isto é”:

(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas, (16) *isto é*, a responsabilidade compartilhada permitiu a participação comunitária, (17) foi fundamental que os participantes tenham uma participação ativa no desenho e desenvolvimento do programa.

Ao inserirmos esse conector, estaríamos, assim, inferindo uma relação de reformulação entre os atos. Isto é, nessa leitura, as informações em Ip (16-17) podem ser entendidas como uma reestruturação das informações do ato (15). Em outras palavras, como apontado por Rossari (1993), a função reformulativa funciona como uma retro-interpretação do movimento discursivo antecedente, que pode levar a uma reconsideração de um ponto de vista anterior, de maneira a modificar não apenas a forma, mas também o modo como o locutor apreende a realidade presente em um ponto de vista escolhido.

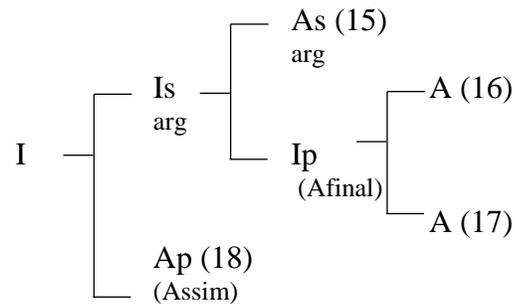
Segundo a pesquisadora, há dois tipos de conectores reformulativos: os parafrásticos, que seriam aqueles que têm “*la particularité d'indiquer par leur sémantisme une relation d'équivalence entre les deux formulations*”⁶⁴; e os não parafrásticos, que são os que permitem “*au locuteur d'opérer un changement de perspective énonciative*”⁶⁵ (ROSSARI, 1993. p. 348). Tendo isso em vista, o conector “isto é” indicaria uma relação parafrástica em que se pretende reformular o que já foi dito em outras palavras, equivalendo semanticamente os dois enunciados.

Uma outra possibilidade de interpretação da relação entre esses dois constituintes seria a inserção do conector “afinal”, o que nos levaria a traçar um segundo perfil relacional:

⁶⁴ “A particularidade de indicar por seu semantismo uma relação de equivalência entre as duas formulações”.

⁶⁵ “Ao locutor operar uma mudança de perspectiva enunciativa”.

Figura 34– Estrutura hierárquico-relacional de I (15-18)



Se considerarmos esse conector introduzindo Ip (16-17) teríamos:

(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas, (16) *afinal*, a responsabilidade compartilhada permitiu a participação comunitária, (17) foi fundamental que os participantes tenham uma participação ativa no desenho e desenvolvimento do programa.

O uso do conector “afinal” pode ser considerado como um reformulador não parafrástico, equivalente ao “*après tout*” apontado por Rossari (1993, p. 351) como um conector que indica a reconsideração da informação anterior. Dessa maneira, estaríamos entendendo a informação em Ip (16-17) como uma recapitulação do que foi dito, mas, mais do que isso, como uma retomada da informação do ato (15) e um reexame dessa informação a fim de guiar o leitor a uma conclusão. Por esse motivo, essa relação poderia também ser entendida como argumentativa, já que a reformulação pode também ter uma força de argumentação.

O fato de a relação entre os atos não ter sido marcada é um dos motivos que causa certa incerteza na leitura do trecho e abre para duas possibilidades de interpretação. Afinal, ainda segundo Rossari (1993), a supressão dos conectores reformulativos pode tornar uma sequência inaceitável ou causar uma mudança da função interativa atribuída ao enunciado. Isso indica que o não uso do conector, nesse caso, deixando lacunas a serem preenchidas pelo leitor, possivelmente aponta para uma dificuldade do autor de articulação textual.

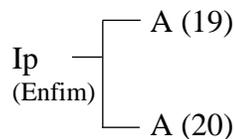
Essa questão pode ser também percebida pela não marcação da relação entre os atos (16) e (17). Novamente, a falta de conector nesse caso nos causou dificuldade na leitura. Nesse caso, não encontramos um conector que pudesse ser inserido de forma a explicitar essa relação sem que

precisássemos alterar a estrutura do enunciado elaborado pelo autor. Assim, a nosso ver, esses dois constituintes podem ser entendidos como independentes um do outro.

O último ato dessa intervenção, Ap (18), também não é introduzido por um conector. Novamente foi preciso lançarmos mão do método de inserção de conectores para buscarmos uma interpretação possível para o trecho. Nesse caso, uma leitura que nos parece adequada seria a inserção do conector “assim”, sinalizando um argumento conclusivo. Entretanto, esse último ato apenas repete a informação já dada no início do parágrafo. Isto é, no ato (15), o autor já anuncia o motivo do sucesso do projeto: “(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas”; e essa mesma informação será apenas parafraseada nessa última sentença: “(18) Ter conseguido o compromisso de todos foi o fator que permitiu o sucesso do programa”. Além disso, na Ip (16-17), como vimos, também se reformula essa primeira informação, o que dá ao parágrafo a sensação de uma repetição excessiva e de não progressão. Essa circularidade de informações, embora não tenhamos a pretensão de nos aprofundamos aqui (já que não é um tópico a ser tratado considerando-se a FO Relacional), pode ter contribuído para a dificuldade em explicitar as relações entre os atos dessa intervenção.

Por fim, também na última intervenção do texto, Ip (19-20), podemos interpretar uma estrutura hierárquico-relacional construída apenas com atos coordenados.

Figura 35 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip (19-20)



“(19) O crescimento econômico e social, a produção da energia e os alimentos podem ser feitos de jeito sustentável.
(20) É uma tarefa de todo Brasil!”

A recorrência da coordenação durante todo o texto em nível macro e micro estrutural demonstra uma possível preferência do autor pela justaposição e o pouco uso de conectores. Com isso, como leitores/analistas, foi necessário que fôssemos ativos na leitura, buscando o tempo todo fazermos inferências a partir das informações estocadas na memória discursiva para tentarmos estabelecer

as relações entre os constituintes textuais e chegarmos à estrutura hierárquica desse texto. Como vimos, no nível macroestrutural, a não marcação não foi prejudicial à compreensão global do texto e fez jus ao esperado quanto à organização do gênero pôster, mas, por outro lado, em determinados trechos, a não presença dos marcadores acabou por acarretar certa dificuldade de interpretação.

Segundo os comentários feitos no Guia do Participante do Celpe-Bras, esse texto foi classificado como Avançado Superior por estar adequado ao gênero e ao propósito requeridos pelo enunciado, por apresentar o conteúdo informacional e resultados esperados pela atividade e, assim, mostrar boa compreensão do áudio, parte essencial dessa Tarefa 2. O Guia também salienta que o autor soube articular bem as informações, “escrevendo um texto consistente, bem argumentado e adequado ao contexto de produção solicitado”. De fato, a compreensão oral demonstrada pelo participante/autor em seu texto foi excepcional, já que ele conseguiu apreender vários detalhes do áudio. Também o gênero nos pareceu adequado, uma vez que o autor apresentou uma linguagem própria da esfera acadêmica e própria ao gênero pôster, buscando manter objetividade e concisão e seguindo uma sequência explicativa. No entanto, temos que discordar em relação ao quesito referente à articulação textual, uma vez que, segundo demonstrado pela nossa análise, as lacunas frequentemente deixadas pelo autor na organização do seu texto podem causar diversas dificuldades de interpretação das relações entre os constituintes e demonstram um autor ainda não maduro em relação ao estado de desenvolvimento de sua competência discursiva para a escrita, ao menos considerando-se o fator da articulação textual.

4.2.2 *Nível Intermediário*

Texto 5

(1) Cultivando Água Boa

(2) A recuperação de mais de 1.200 km de mata na usina hidroelétrica Itaipu Binacional (3) beneficiando a 29 municípios paranaenses com 100 ações de promoção (4) para elevar a qualidade de vida de seus habitantes, (5) tem como resultado o desenvolvimento sustentável (6) para manter nosso planeta em condições propícias para se viver.

(7) O resultado de essas ações se traduzem no equilíbrio do meio ambiente a curto prazo com maior produção de energia e produção de alimentos (8) mantendo o equilíbrio ecológico.

(9) O sucesso do programa deve-se ao trabalho conjunto e bem planejado das instituições e população abrangente (10) visando um planeta melhor.

Para chegarmos à interpretação da organização do Texto 5, de nível Intermediário, nos foi necessário um maior esforço cognitivo como leitores. Um dos motivos que podem ter levado a isso é a aparente dificuldade do autor na organização das informações no texto, que acabam por exprimir uma falta de progressão temática. Além disso, o fato de o autor optar por construções reduzidas, nas quais nenhum conector sinalizador de relação interativa é usado, também dificulta a interpretação das relações entre constituintes.⁶⁶

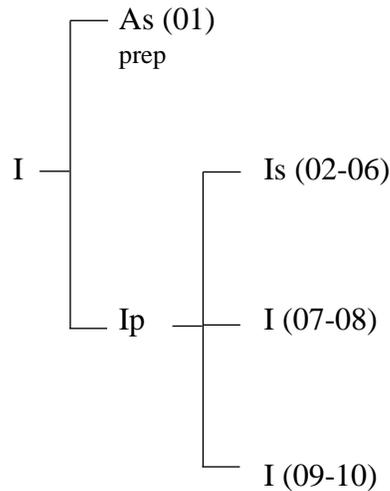
Assim como o Texto 4, esse texto precisa ter as características do gênero pôster acadêmico para responder à Tarefa 2 do exame Celpe-Bras em questão. Além disso, da mesma forma que a anterior, essa produção inicia-se com um título – “(01) Cultivando Água Boa” –, o qual podemos entender como uma preparação para o resto do texto. O título escolhido pelo autor é simples, configurando-se somente como a repetição do nome do programa anunciado, ou seja, não busca fazer referências mais elaboradas ou densas acerca do conteúdo do texto, apenas prepara o leitor a respeito do tema que será tratado. Comparando com o título do texto anterior, vemos que ele parece objetivo e adequado a um gênero da esfera acadêmica, mas não chega a deixar explícito o que seria “Cultivando Água Boa” (como é feito, por exemplo, no título do Texto 4: “Programa Cultivando Água Boa: procurando um desenvolvimento sustentável para Brasil”). Nem mesmo a continuação do texto esclarece essa questão, já que o nome do programa não é retomado em nenhum outro momento. Assim, caso o leitor não tenha o conhecimento prévio de que esse é o nome do programa desenvolvido pela usina Itaipu, ele não terá informações suficientes para percebê-lo como uma preparação. Isso demonstra, a nosso ver, desde já uma dificuldade do autor em articular adequadamente as informações trazidas no texto.

Essa dificuldade de articulação pode ser observada também na ligação entre as outras intervenções. O texto é formado por três grandes intervenções: uma que corresponde ao primeiro parágrafo, I (02-06), uma que corresponde ao segundo parágrafo, I (07-08), e outra que corresponde ao terceiro, Ip (09-10). A relação entre esses constituintes nos pareceu difícil de interpretar. É possível, por exemplo, fazermos a leitura de que todos são justapostos, ou seja, correspondem a constituintes coordenados entre si, como se deu, de certa forma, no Texto 4. Assim, poderíamos levantar a

⁶⁶ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 5 pode ser encontrada na página 218.

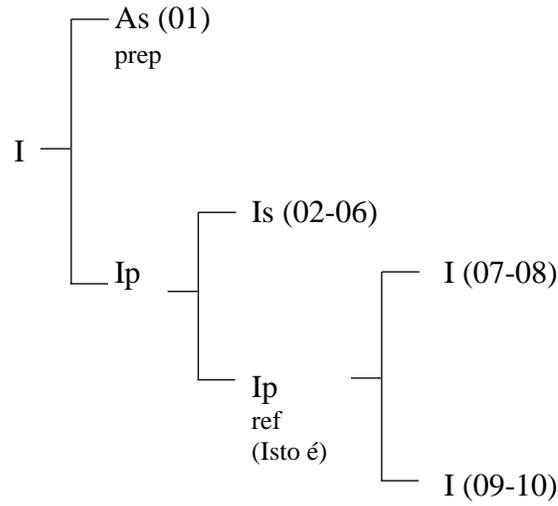
hipótese de que o autor possa ter procurado manter a estrutura própria do pôster, a qual, como comentamos, se desenvolve em tópicos e busca uma linguagem mais objetiva.

Figura 36 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5



No entanto, também é plausível considerarmos que pode haver entre esses constituintes uma relação de reformulação, na medida em que a informação desenvolvida nas intervenções I (07-08) e I (09-10) parecem reformular o que foi anunciado na primeira, Is (02-06), como apresentamos na figura a seguir. Isto é, a primeira intervenção trata das ações feitas pelo programa e do resultado dessas ações como um desenvolvimento sustentável para o planeta. A intervenção I (07-08) basicamente repete essa mesma informação com outras palavras, ressaltando, novamente, o resultado de tais ações como importantes para o equilíbrio ecológico. A última grande intervenção do texto, I (09-10), por seu turno, traz informações sobre o sucesso do programa, ao mesmo tempo em que retoma o fato de o projeto visar a um “planeta melhor”. Portanto, de acordo com essa leitura, entendemos ser possível a inserção do conector “isto é” para explicitar essa relação de reformulação entre os constituintes Is (02-06) e Ip (07-10). Essa retomada constante de informações implica a produção de um texto sem progressão de ideias.

Figura 37– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5



As intervenções I (07-08) e I (09-10) também não possuem uma ligação clara entre si. Lançamos mão do método da inserção de conectores, porém, sem sucesso, já que nossas sugestões não pareceram totalmente plausíveis no contexto. Um dos conectores que nos pareceu possível para marcar essa relação seria o “assim”, que indicaria uma relação argumentativa conclusiva:

?? (7) O resultado de essas ações se traduzem no equilíbrio do meio ambiente a curto prazo com maior produção de energia e produção de alimentos (8) mantendo o equilíbrio ecológico.

(9) *Assim*, o sucesso do programa deve-se ao trabalho conjunto e bem planejado das instituições e população abrangente (10) visando um planeta melhor.

Entretanto, a informação em I (09-10) não nos parece exatamente uma conclusão daquilo que foi tratado em I (07-08), pois, apesar de parecer sinalizar uma conclusão, entendemos que I (09-10) traz informações ainda não ativadas no texto, não necessariamente relacionadas ao que foi expresso anteriormente.

Uma outra possibilidade poderia ser talvez entender I (09-10) como um fechamento das ideias trazidas na intervenção anterior. Pensando nisso, sugerimos, então, a inserção do conector argumentativo final “por fim”:

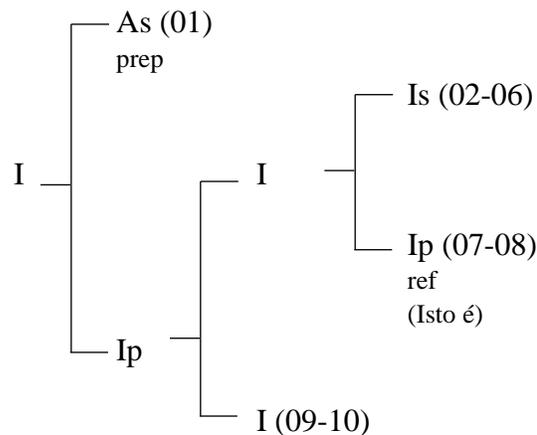
?? (7) O resultado de essas ações se traduzem no equilíbrio do meio ambiente a curto prazo com maior produção de energia e produção de alimentos (8) mantendo o equilíbrio ecológico.

(9) *Por fim*, o sucesso do programa deve-se ao trabalho conjunto e bem planejado das instituições e população abrangente (10) visando um planeta melhor.

Da mesma forma, esse conector também não nos pareceu adequado, pois o conteúdo de I (09-10) pode não retomar a intervenção anterior, nem elencar um argumento com o fim de levar a uma tomada de posição final. Assim, nessa leitura da macroestrutura hierárquico-relacional, preferimos manter a interpretação de que essas duas intervenções atuam como constituintes independentes no texto, conforme demonstramos na Figura 37.

Uma terceira possibilidade de leitura da organização macroestrutural ainda nos parece possível, se considerarmos apenas Ip (07-08) como uma reformulação de Is (02-06), como vemos na Figura 38:

Figura 38– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 5

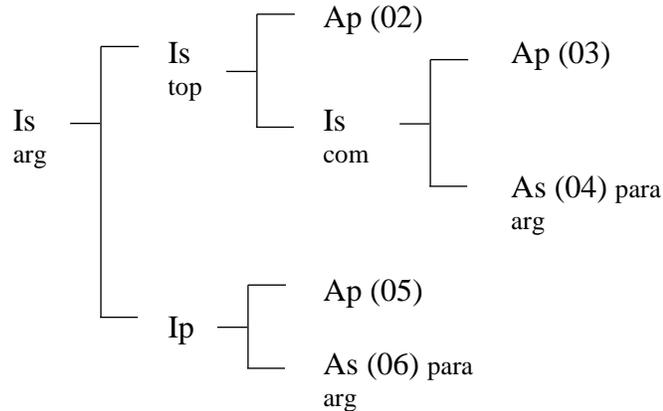


Nessa interpretação, estaríamos entendendo que as informações trazidas em Ip (07-08) reformulam o conteúdo de Is (02-06), uma vez que traz informações mais detalhadas sobre os resultados do programa, já mencionados em Is (02-06). A última intervenção, I (09-10), nessa leitura, poderia ser interpretada como coordenada ao entendermos que estaria elencando no texto mais uma informação a respeito do projeto, no caso, o sucesso em seu desenvolvimento.

Pensando nas relações entre os constituintes de cada uma dessas grandes intervenções, observamos que prevalece o não uso de conectores. O conector empregado nas fronteiras dos atos (03-04) e

(05-06) é o “para”, sinalizando a relação argumentativa do tipo finalidade, como podemos ver na estrutura hierárquico-relacional abaixo:

Figura 39 – Estrutura hierárquico-relacional de Is (02-06)



“(2) A recuperação de mais de 1.200 km de mata na usina hidroelétrica Itaipu Binacional (3) beneficiando a 29 municípios paranaenses com 100 ações de promoção (4) *para* elevar a qualidade de vida de seus habitantes, (5) tem como resultado o desenvolvimento sustentável (6) *para* manter nosso planeta em condições propícias para se viver.”

A articulação entre outros constituintes textuais é feita com o uso do gerúndio, que não é um marcador de relações interativas. Nesses casos, fica a dúvida quanto à relação que pode ser interpretada tanto como uma relação de comentário quanto como uma de argumento. Isso porque o gerúndio, por si só, já é uma construção que possibilita várias leituras, podendo exprimir variadas relações. Portanto, a opção pelo uso gerúndio, tanto em constituintes dessa intervenção como nas seguintes, pode indicar uma dificuldade do autor com a determinação da relação.

Assim, de forma geral, o autor parece ainda ter dificuldades em relação à articulação do texto escrito, ao uso de conectores e ao estabelecimento de relações entre os constituintes e as informações da memória discursiva. Portanto, podemos dizer que esse autor se encontra ainda em processo não muito avançado de maturação do seu estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita.

Segundo a avaliação do Guia que analisamos, o texto recebeu o nível Intermediário de certificação por apenas cumprir parcialmente o propósito da tarefa, ou seja, mostrar sua compreensão do áudio,

mas não articular as informações de forma a deixar claro ao interlocutor do que se trata o projeto. De fato, como vimos, o autor não marca as relações entre os constituintes textuais e o não uso de conectores, nesse caso, causa dúvidas ao leitor/analista. Os enunciados parecem apenas elencados no texto, com pouca articulação entre si, de maneira a exigir do leitor muito mais esforço cognitivo para buscar as informações na memória discursiva e compreender as relações entre os constituintes. Além disso, em diversos momentos, por exemplo, o autor também parece contar com o fato de o leitor já ter determinados conhecimentos prévios (como o que seria o “Cultivando Água Boa”, expresso no título e não explicado no texto; o que seria o “programa” referido no último parágrafo ao se comentar sobre o seu sucesso, sem antes ter mencionado que o texto se trata de um programa específico), o que pode indicar que o autor considera que seu interlocutor já conheça o texto do enunciado da tarefa. Ao pressupor isso, o autor/locutor não se posiciona enunciativamente como autor de um pôster acadêmico, que deve explicar para o interlocutor seu projeto, mas se coloca apenas como o participante do exame a responder à questão, considerando o interlocutor como o seu avaliador.

A partir disso, e levando também em consideração o texto de nível Intermediário da Tarefa 1, que analisamos previamente (Texto 2), podemos dizer que o autor do Texto 5 possivelmente se encontra em um estado de desenvolvimento da competência discursiva da escrita quanto à forma de organização relacional ainda anterior ao autor do Texto 2, apesar de terem sido considerados de mesmo nível quanto à proficiência linguística. Afinal, o autor do Texto 2, embora fizesse o uso de conectores mais comuns, o fazia com proficiência, enquanto o do Texto 5, como acabamos de ver, deixa ainda várias lacunas em sua articulação, que não nos parecem ser frutos de uma escolha estratégica do locutor, visto que causam várias dificuldades na interpretação de seu posicionamento e das relações entre os constituintes do seu texto.

4.2.3 Nível Sem Certificação

Texto 6

(1) O Água é para todos.

(2) O recurso vital, água, tem que ser para todos. (3) A importância do programa cultivando água boa é para que todos na comunidade possam participar diretamente com apoio do governo local e nacional.

(4) A importancia da preservação ambiental e os beneficios para todos na região. (5) As coisas novas que teremos com a hidrelétrica Itaipu Binacional será a chegada do turismo nacional e estrangeiro, (6) que é uma oportunidade para todos (7) além a energia elétrica será muito melhor para todos nós.

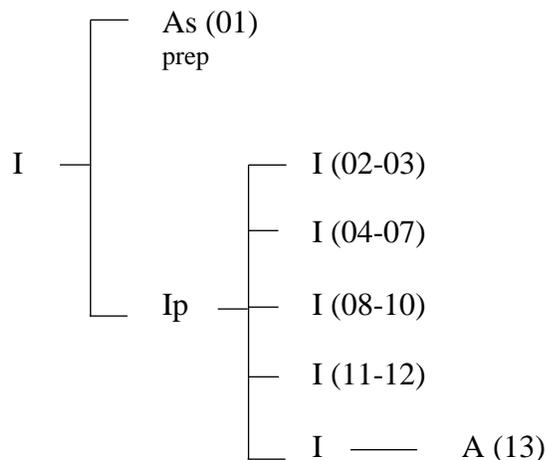
(8) As prevenções das inundações na região, (9) não ficaremos com constantes problemas de denumbes (10) o problemas nas principais ruas da região.

(11) Os jovens conheceram da importancia do cuidado ambiental e as boas praticas do preservar el ambiente natural, (12) todo este projeto é para beneficio de todos os municípios da região.

(13) A hidroelétrica Itaipu Binacional é o futuro para todos nós.

Com a interpretação desse texto, chegamos também a uma macroestrutura hierárquico-relacional composta predominantemente por constituintes independentes, da mesma forma que ocorreu com o Texto 4, de nível Avançado Superior⁶⁷:

Figura 40– Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 6



Assim como nos outros textos da Tarefa 2 aqui apresentados, o Texto 6 inicia-se com um título, que podemos entender como um ato em relação de preparação com o resto do corpo textual. No entanto, como nos textos considerados como escolares apresentados na discussão que vimos de Costa (2000) sobre a questão da intitulação, o título desse texto não condiz necessariamente com o todo discursivo, pois ele introduz um tema que cria na memória discursiva uma expectativa que não será resolvida no decorrer do texto. Isto é, ao anunciar “(01) O água para é para todos”, espera-

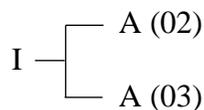
⁶⁷ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 6 pode ser encontrada na página 221.

se que o texto vá tratar de modo geral da água como um bem de consumo de todo ser vivo. Entretanto, no decorrer do texto, o autor apenas trata sobre esse tema de forma bastante breve na intervenção I (02-03) e passa a discorrer sobre a usina hidrelétrica Itaipu nas demais intervenções. Nem mesmo o programa Cultivando Água Boa, presente na proposta da tarefa, é claramente abordado. Isso demonstra pouca proficiência do autor em fazer essa ligação com o que é de fato discutido no texto. Por outro lado, uma outra forma de entendermos o título seria ainda a tentativa do autor de fazer uma relação do programa Cultivando Água Boa com a questão da participação comunitária e dos benefícios que ele gera a todos da região. No entanto, ao colocar a água como um recurso vital e se referir à hidrelétrica Itaipu como um projeto futuro, o autor demonstra não ter entendido claramente a significação e a importância do programa, que não trata especificamente da importância da água, mas da produção de energia de forma sustentável.

Quanto à nossa interpretação da estrutura hierárquico-relacional desse texto, entendemos que cada parágrafo corresponde a uma intervenção coordenada, como apresentamos na Figura 40. No entanto, diferentemente do apontado no Texto 4, em que isso também ocorre, não conseguimos observar uma progressão gradual entre os temas tratados em cada intervenção. Na verdade, as informações nos parecem soltas umas das outras. Uma das hipóteses para o autor ter optado por tal organização seria a tentativa de cumprir com a estrutura do gênero, que, como comentamos, teria uma linguagem mais concisa e não necessariamente exigiria tanto o uso de conectores para ligar as partes do texto. Entretanto, a presença também de outros problemas redacionais relacionados à articulação textual nos leva a entender como mais provável a hipótese de que tal organização demonstra, na verdade, uma dificuldade do autor de construir relações textuais, ao menos em nível macroestrutural.

A primeira intervenção do texto, I (02-03), segundo nossa leitura, é construída apenas por constituintes independentes entre si:

Figura 41– Estrutura hierárquico-relacional de I(02-03)

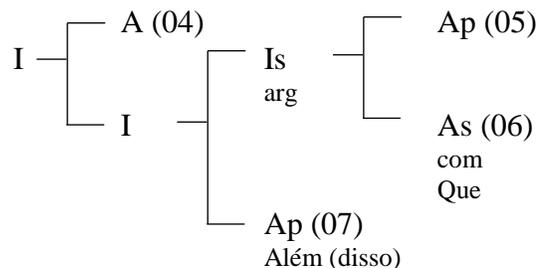


“(2) O recurso vital, água, tem que ser para todos. (3) A importancia do programa cultivando água boa é para que todos na comunidade possam participar diretamente com apoio do governo local e nacional.”

O primeiro ato, A (02), se constrói como uma paráfrase do título, enquanto o ato (03) passa a tratar do programa Cultivando Água Boa e de sua importância. Assim, a nosso ver, os dois atos não são ligados de forma a criarem uma dependência entre si, apenas trazem diferentes informações.

Já na segunda intervenção, correspondente ao segundo parágrafo do texto, tem-se o uso de conectores, como podemos ver na estrutura hierárquico-relacional a que chegamos:

Figura 42– estrutura hierárquico-relacional de I(04-07)



“(4) A importancia da preservação ambiental e os benefícios para todos na região . (5) As coisas novas que teremos com a hidrelétrica Itaipu Binacional será a chegada do turismo nacional e estrangeiro, (6)que é uma oportunidade para todos (7) além a energia elétrica será muito melhor para todos nós.”

O ato (04), a nosso ver, é um constituinte independente dos demais. Ele é uma espécie de tópico ou título da intervenção e constitui um ato por conta da pontuação escolhida pelo autor. Por essa característica, podemos entender que esse ato traz a informação implícita de que o autor considera que a preservação ambiental é importante e de que há benefícios para a região. No entanto, ele não elucida essa afirmação, não esclarece que região seria essa e, portanto, também não contribui para o estabelecimento de uma conexão com as informações posteriormente trazidas na continuação da intervenção.

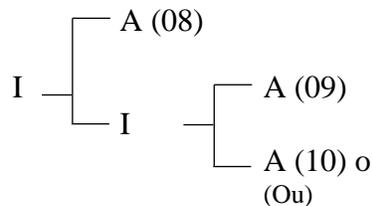
As relações entre os demais constituintes dessa intervenção já são mais claramente marcadas. No ato (06) o uso do conector “que”, retomando a informação sobre as novidades trazidas pela hidrelétrica Itaipu anunciadas no ato (05), vai sinalizar uma relação de comentário. O ato (07), por sua vez, também é iniciado por um conector, o que facilita a interpretação da relação entre os

constituintes. O conector nesse ato, entretanto, é apenas expresso como “além” (ao invés de “além de” ou “além disso”, como seria mais apropriado), o que pode demonstrar que o autor foi desatento ao escrever ou que ainda lhe falta certo conhecimento linguístico quanto ao uso desse conector. Pelo contexto e pela ligação com informações ativadas na memória discursiva, então, pressupomos que a forma mais adequada seria o uso de “além disso” e, por isso, decidimos manter essa interpretação na construção da estrutura hierárquica apresentada na Figura 42. De qualquer forma, considerando o sentido do conector na sentença, o autor soube usá-lo de maneira proficiente ao criar a relação argumentativa de adição entre os constituintes Is (05-06) e Ap (07).

Para a interpretação da intervenção seguinte, por outro lado, foi necessário maior esforço cognitivo. Todo o trecho poderia ser considerado apenas como um ato pela forma como foi escrito pelo autor. No entanto, decidimos segmentá-lo em três atos a partir de uma interpretação possível do interlocutor.

A partir disso, chegamos à seguinte estrutura hierárquico-relacional para a intervenção I (08-10):

Figura 43– Estrutura hierárquica-relacional de I(08-10)

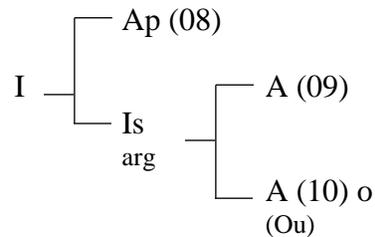


“(8) As prevenções das inundações na região, (9) não ficaremos com constantes problemas de denumbes (10) o problemas nas principais ruas da região.”

De acordo com essa leitura, o ato (08), tal qual o ato (04) na intervenção anterior, nos parece solto, como se fosse apenas um tópico anunciando o tema a seguir. Por esse motivo, o consideramos como um constituinte coordenado no trecho. Uma outra possibilidade de leitura seria entender que a intervenção composta pelos atos (09) e (10) traz o porquê das prevenções mencionadas no ato (08). Assim, é possível também interpretar uma relação de argumento entre os constituintes, como apresentamos na Figura 44. No entanto, essa relação de argumento é mal construída pelo candidato,

revelando que ele ainda não atingiu um estado de desenvolvimento da competência discursiva necessário para o estabelecimento da relação na escrita.

Figura 44– Estrutura hierárquica-relacional de I(08-10)



Os atos (09) e (10), a nosso ver, poderiam também ser interpretados como independentes. Essa leitura é possível ao entendermos que o “o” no início do ato (10) como uma escrita incorreta do conector “ou”. Isso pode indicar uma possível falta de conhecimento do autor desse conector na Língua Portuguesa, já que “o” seria o mesmo que “ou” em espanhol, demonstrando uma provável influência dessa língua no texto do autor, também marcada pelo vocábulo “denumbes” que o antecede.

(9) não ficaremos com constantes problemas de denumbes (10) ou problemas nas principais ruas da região.

Uma outra maneira de interpretarmos esse segmento seria entender que o “o” seria, na verdade, o artigo para “problemas” sem a devida marcação do plural. Assim, a informação do ato (10) não se caracterizaria mais como um ato:

(9) não ficaremos com constantes problemas de denumbes, *os* problemas nas principais ruas da região.

A interpretação de um trecho pelo leitor/analista vai depender também de seus conhecimentos prévios e de seu próprio estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita, já que disso também depende a interpretação do texto e a construção do discurso, como já vimos na discussão de Auchlin (1996, 1996a, 1997, 1998). Em relação ao texto do autor, entretanto, a necessidade de uma intervenção como essa para se chegar a uma interpretação demonstra seu estado de desenvolvimento da competência discursiva ainda incipiente, pois não soube articular suas ideias de forma a expressar-se claramente, alcançando seu acordo interior. Afinal, como

afirmamos com Marinho (2006), saber fazer escolhas adequadas para uma boa articulação do texto conduz o leitor a uma interpretação que demanda menos seu esforço cognitivo, bem como indica o estado da competência discursiva para a escrita desse autor.

A próxima intervenção, correspondente ao quarto parágrafo, também não apresenta marcação entre os seus constituintes. Contudo, lançando mão do método da inserção de conectores, podemos novamente buscar possíveis interpretações para o trecho. Apresentamos duas possíveis interpretações nas Figuras 45 e 46.

Figura 45 – Estrutura hierárquico-relacional de I(11-12)

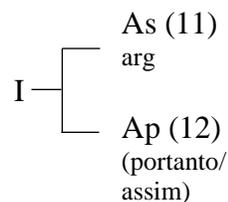
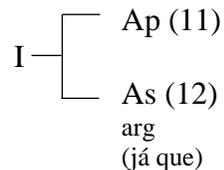


Figura 46 – Estrutura hierárquico-relacional de I(11-12)



“(11) Os jovens conheceram da importancia do cuidado ambiental e as boas praticas do preservar el ambiente natural, (12) todo este projeto é para beneficio de todos os municípios da região.”

Como podemos observar nas estruturas sugeridas nas figuras acima, a relação entre os atos poderia ser entendida como argumentativa. Essa interpretação pode ser considerada plausível pois a inserção entre os atos (11) e (12) de um dos conectores sugeridos (“portanto”, “assim”, “já que”) nos parece possível para explicitar a conexão entre as informações. Em uma das possíveis leituras, o uso do “portanto” ou “assim”, por exemplo, de acordo com Koch (1992), sinalizaria a introdução de uma conclusão, uma posição tomada a partir de argumentos mencionados em enunciados anteriores. Em uma outra leitura, poderíamos inserir o conector “já que”, o qual indicaria uma

explicação ou justificativa. Em ambas interpretações teríamos entre os constituintes uma relação argumentativa. No entanto, como podemos ver, as diferentes leituras causariam uma mudança na interpretação do estatuto dos atos.

Por fim, o único ato a seguir, A(13), corresponde ao último parágrafo do texto e aparece como uma informação destacada, sem estar articulada com todo do texto, o que nos leva a entendê-lo como um constituinte coordenado, finalizando uma produção na qual prevalecem, segundo nossa interpretação, constituintes independentes e não marcados.

As conclusões apontadas pelo Guia comentam que o texto em questão não atingiu o nível mínimo para se obter uma certificação pelo fato de o autor não demonstrar ter compreendido o áudio, nem o enunciado da questão, tampouco ter cumprido o propósito esperado pela Tarefa 2. Como esses fatores já foram o suficiente para se considerar a atividade como Sem Certificação, nada foi levantado pelo Guia a respeito das habilidades linguísticas e discursivas do autor. Segundo nossa análise, quanto à construção textual, podemos dizer que o autor também demonstra ter dificuldades na organização de seu texto. Embora o texto do candidato pareça apresentar um domínio relativamente bom da Língua Portuguesa em relação a vocabulário, por exemplo, com alguma – porém, pouca – influência do espanhol, não havendo graves problemas na comunicação por conta disso, as falhas na articulação textual podem causar dificuldades de interpretação. Isso porque, conforme evidenciamos, a falta de marcação das relações entre os constituintes textuais ou os segmentos construídos de maneira confusa levam a dificuldades ou incertezas na interpretação. Assim, da mesma forma que no texto anterior, podemos dizer que o estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita do autor do Texto 6 está ainda em um estágio imaturo.

4.3 Tarefa 3

A Tarefa 3, de acordo com o que já discutimos, deve ser desenvolvida a partir de uma reportagem de revista. A proposta dessa atividade é que o participante escreva um texto do gênero apresentação de livro. Podemos dizer que esse gênero se assemelha às características de uma resenha ou sinopse ao considerarmos o fato de que o locutor deve articular seu texto de forma a apresentar o livro e convencer o leitor/consumidor a comprá-lo. Assim, conforme o Guia do Participante do exame, a questão crucial dessa tarefa a ser cumprida pelos examinandos é que “a partir da compreensão exata

das condições de produção do gênero focalizado, o examinando selecionasse e organizasse as informações do texto-base *Bolinho dos Sonhos* em função de sua relevância e pertinência para uma boa apresentação do livro” (p.20).

Segundo Bhatia (2001), os gêneros resenha, sinopse ou anúncio de livro vão se localizar dentro da esfera de gêneros promocionais, na qual imperam os processos retóricos de descrição, explanação e avaliação. Esses processos são “valores genéricos”, que vão ser importantes como uma parte das diversas estratégias persuasivas do autor para alcançar o efeito promocional desejado. Para Bhatia (2001), a resenha vai se apresentar mais equilibrada, avaliando o livro em questão, mas com o fim de apresentar seus aspectos positivos e negativos. De qualquer forma, de acordo com a pesquisadora Motta-Roth (1998), a resenha tende a ter um cunho favorável à obra que apresenta, uma vez que os editores buscam resenhistas para os livros por conta do fato de que muitas pessoas vão procurar primeiramente ler uma resenha que contenha informações e avaliações eficientes antes de adquirir a obra. Portanto, embora a autora trate mais especificamente sobre a resenha acadêmica em seu trabalho, é possível ver que o intuito de promover a obra resenhada continua ligado a tal gênero. Já a sinopse, de novo segundo Bhatia (2001), tem um intuito de persuasão ainda mais forte e, por isso, buscará sempre a descrição e a avaliação positiva do livro a fim de atingir o objetivo de venda. Quanto ao anúncio publicitário, a avaliação positiva será o principal valor ressaltado, mesmo quando se exige por lei um equilíbrio nessa questão, e a descrição da obra será apenas parcial. O gênero apresentação de livro, proposto pela tarefa do *Celpe-Bras*, aproxima-se desses gêneros e se enquadra nessa esfera promocional, já que, como ressaltado no enunciado da Tarefa 3, a produção do participante deve ser um texto para compor o catálogo da editora, que pretende vender o novo livro lançado. Portanto, vai também compartilhar desses valores descritivos, avaliativos e persuasivos, presentes – em diferentes graus – nos demais gêneros da esfera.

Tendo isso em vista, é importante que os participantes do exame, ao construir suas respostas, busquem articular as informações no seu texto em prol de uma argumentação consistente e bem organizada, visando também a um apelo publicitário. Partimos, então, da hipótese de que quanto mais o autor conseguir construir relações argumentativas em seu texto, mais vai demonstrar aptidões requeridas por uma competência discursiva para a escrita desse gênero.

4.3.1 Nível Avançado Superior

Texto 7

(1) Descubram os segredos de preparação dos melhores salgadinhos cariocas. (2) Alaíde, a cozinheira sonhadora, dono do famoso Botequim Alaíde & Chico do Leblon, nos revela em seu livro de receitas o que faz dos seus quitutes os melhores da Cidade Maravilhosa.

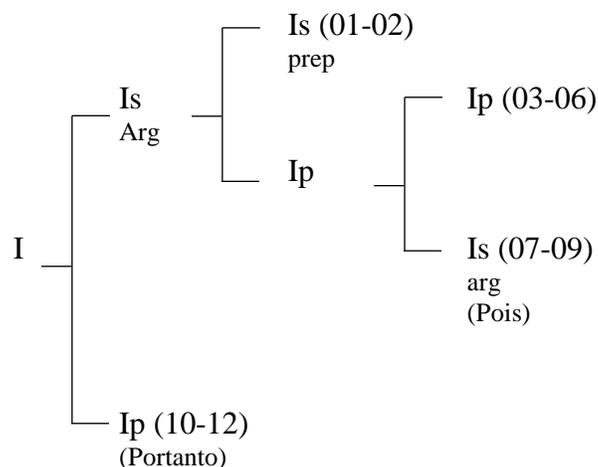
(3) Elaboradas enquanto a chefe dorme, (4) as receitas, feitas de mil sabores, levarão o leitor-cozinheiro nos caminhos de uma gastronomia dos sonhos. (5) Até então escritas em bloquinhos, (6) as revelações gastronômicas noturnas desta incansável trabalhadora poderão se espalhar pelas cozinhas do Brasil.

(7) Após muitas interrogações de clientes caídos sob o charme da sua culinária, (8) a mineira decidiu compartilhar as suas quarenta receitas ditadas por “uma voz” no seu sono, (9) do delicioso bolinho Alaíde á incrível coxinha de salmão.

(10) Com este livro Monte Castelo Ideias, (11) entrem nos sonhos desta cozinheira fora do comum (12) e experimentem a delícia que em canta há muito tempo o carioca.

A partir de nossa leitura do Texto 7, chegamos à seguinte estrutura hierárquico-relacional⁶⁸:

Figura 47 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 7



Conforme nossa interpretação, percebemos que, diferentemente de outros, esse texto vai construir uma sequência argumentativa já desde o início. Isto é, considerando que a primeira intervenção Is

⁶⁸ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 7 pode ser encontrada na página 223.

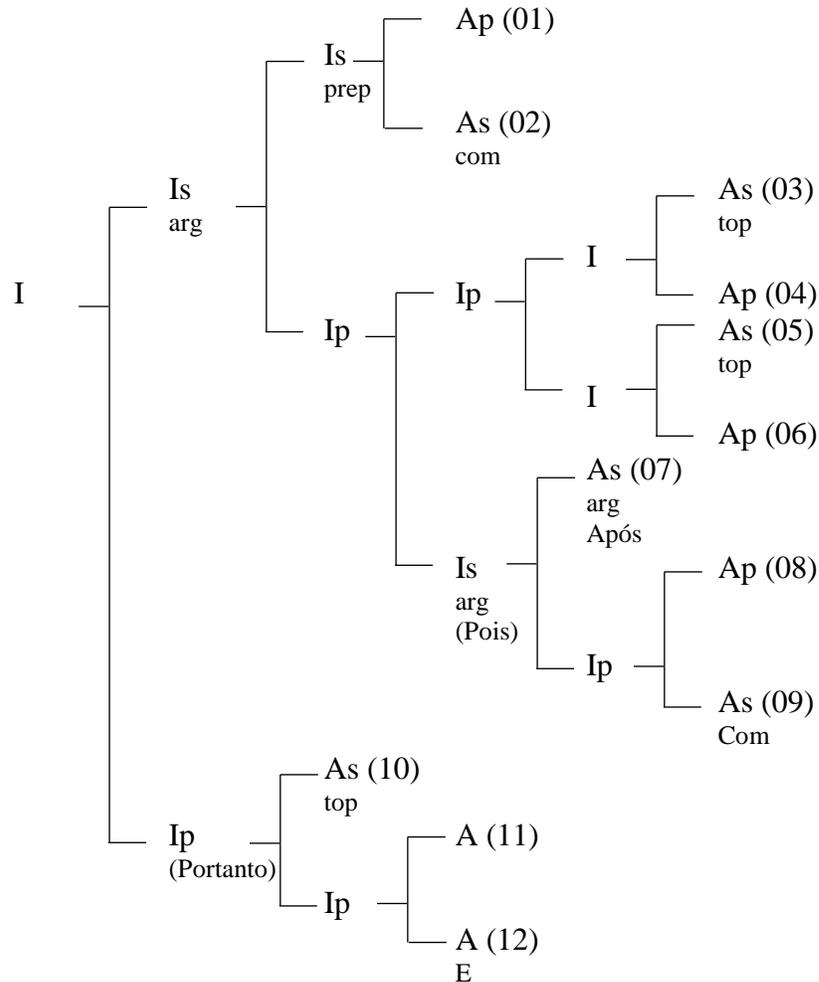
(01-02) está numa relação de preparação com o resto do texto, nessa preparação o autor já deixa claro seu posicionamento a favor do livro que pretende expor, interpelando o leitor a fim de chamá-lo a atenção para o que está anunciando (“(1) Descubram os segredos de preparação dos melhores salgadinhos cariocas”). As informações desse ato demonstram a avaliação do autor a respeito do produto, criando um suspense que será explicado no comentário feito em seguida, no ato (02): (“(2)Alaíde, a cozinheira sonhadora, dono do famoso Botequim Alaíde & Chico do Leblon, nos revela em seu livro de receitas o que faz dos seus quitutes os melhores da Cidade Maravilhosa”).

A argumentação iniciada na grande intervenção Is (01-09) vai ser finalizada com a conclusão na intervenção Ip (10-12), cuja relação pode ser explicitada a partir da inserção do conector argumentativo “portanto” entre os dois constituintes. Assim, o autor conclui de maneira contundente a linha de argumentação que vinha sendo construída dentro da intervenção anterior.

As intervenções Ip (03-06) e Is (07-09) também parecem estar em uma relação argumentativa entre si. Embora o autor não deixe marcada essa relação, não nos pareceu difícil de interpretá-la. Segundo nossa leitura, a segunda intervenção, Is (07-09), traz uma explicação para a informação levantada em Ip (03-06). Ou seja, a informação, expressa na primeira intervenção, de que as revelações gastronômicas de Alaíde vão possivelmente se espalhar pelo país é esclarecida pelo fato, apresentado na segunda intervenção, de que a cozinheira tomou, finalmente, a decisão de compartilhar as suas receitas em uma publicação. Nessa perspectiva, portanto, o conector, “pois” poderia ser inserido para sinalizar essa conexão. Assim, a partir já da análise dessa macroestrutura proposta, vemos que, mesmo com o autor não fazendo o uso de conectores, as relações entre as intervenções nos parecem organizadas.

Quanto à articulação dos constituintes dessas grandes intervenções, podemos dizer que, segundo a leitura a que chegamos, algumas relações parecem ser recorrentes no texto. Por esse motivo, para a análise desse texto, decidimos lançar um olhar à estrutura hierárquico-relacional como um todo de forma mais detalhada:

Figura 48 – Estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 7



Uma das recorrências que pudemos observar foi a da relação tópica entre certos constituintes. Segundo Silva (2012), “usa-se o termo topicalização em sintaxe para indicar o deslocamento de um sintagma de sua posição normal na frase para o início dela” (p.4). O autor do texto emprega esse recurso de forma a criar uma inversão na sentença, isto é, deslocando certos constituintes para a esquerda da frase e subvertendo sua ordem natural. Em termos sintáticos, Silva (2012) explica que “a estrutura tradicional [da sentença], de acordo com a gramática tradicional, seria sujeito-verbo-objeto (SVO): ‘Ricardo comprou um lindo carro’. Com a topicalização, essa ordem sofre alteração: ‘Um lindo carro Ricardo comprou’ (OSV)” (p.5). Para o MAM, a topicalização seria explicitada por marcadores como “quanto a”, “com relação a”, “referente a” ou o deslocamento de um segmento à esquerda (MARINHO, 2002).

Como um exemplo do texto em questão, poderíamos citar a relação criada entre os atos (03) e (04):

(3) *Elaboradas enquanto a chefe dorme*, (4) as receitas, feitas de mil sabores, levarão o leitor-cozinheiro nos caminhos de uma gastronomia dos sonhos

Em sua estrutura tradicional, o trecho seria construído da seguinte forma:

As receitas *elaboradas enquanto a chefe dorme*, feitas de mil sabores, levarão o leitor-cozinheiro nos caminhos de uma gastronomia dos sonhos

No entanto, o autor opta por deslocar a informação do ato (06) para a esquerda, topicalizando-o e, portanto, evidenciando a informação de que as receitas são elaboradas enquanto a chefe de cozinha dorme, o que é, realmente, o fato mais peculiar sobre o livro a ser lançado. Essa relação de topicalização pode ainda ser identificada entre As(05) e Ap(06) e As(10) e Ip (11-12). Esse recurso acaba por criar um certo efeito suspense no trecho, por não seguir a ordem esperada. O uso recorrente da topicalização nesse texto poderia estar relacionado a um estado de desenvolvimento de uma competência discursiva do autor para a escrita em um estágio mais avançado, já que para fazer tal inversão adequadamente é necessária uma maior familiaridade com a língua. Além disso, essa escolha do autor nos parece apropriada para o contexto, já que se encaixa com o propósito do gênero discursivo de despertar a curiosidade e o interesse do leitor pelo livro a ser anunciado.

Da mesma maneira, na intervenção I (07-09) o autor faz uma inversão da ordem esperada ao usar o conector no início:

(7) Após muitas interrogações de clientes caídos sob o charme da sua culinaria, (8) a mineira decidiu compartilhar as suas quarenta receitas ditadas por “uma voz” no seu sono, (9) do delicioso bolinho Alaíde á incrível coxinha de salmão.

No caso, o “após”, comumente empregado pelo seu valor sequencial, é usado, a nosso ver, com sentido consecutivo como o conector “por causa de”. Essa relação fica mais fácil de ser percebida ao colocarmos a sentença na sua ordem tradicional:

“(8) A mineira decidiu compartilhar as suas quarenta receitas ditadas por “uma voz” no seu sono, (9) do delicioso bolinho Alaíde á incrível coxinha de salmão, (7) *após* [*por causa das*] muitas interrogações de clientes caídos sob o charme da sua culinaria”.

A relação entre o ato (07) e a intervenção (08-09), portanto, pode ser considerada como argumentativa, já que o conector aponta para essa interpretação.

De acordo com a estrutura hierárquica-relacional a que chegamos, também vemos nesse texto algumas poucas ocorrências de constituintes justapostos, como o caso de I (03-04) e I (05-06), ou A(11) e A(12). No entanto, esses constituintes interpretados como independentes não consistem em apenas informações soltas sem relação entre si, como vimos acontecer em alguns trechos de textos anteriores. A relação de coordenação entre os atos (11) e (12), por exemplo, é marcada com o conector “e” aditivo, o qual contribui para elencar dois argumentos que se adicionam com o fim de convencer o leitor da compra do livro. Já a coordenação observada entre as intervenções I (03-04) e I (05-06) não é marcada com conector, mas, ainda assim, traz constituintes que mantêm uma relação quanto à sua temática e ativam noções estocadas na memória discursiva. Isto é, no ato (06), por exemplo, a menção às “revelações gastronômicas noturnas” recupera “as receitas elaboradas enquanto a chefe dorme”, informação presente na intervenção anterior. Essa retomada seria chamada de reiteração por substituição lexical, se fôssemos pensar nos termos dados pela linguística textual (ANTUNES, 2005).

Assim, vemos que a argumentação desse texto é articulada de forma eficiente em prol da defesa do livro em questão, cumprindo com a expectativa e a formatação do gênero requerido. Isso é também o que considera o Guia do Participante, que avalia esse texto como Avançado Superior por apresentar boa compreensão do texto de apoio e do enunciado, bem como por cumprir com o propósito do gênero de construir uma imagem positiva do livro, argumentando a seu favor com clareza e boa articulação. Conforme vimos, embora nem tantos conectores sejam empregados, as relações entre os constituintes e informações da memória discursiva nos parecem organizadas. Isso vai ao encontro dos resultados do estudo já aqui comentado feito por Leńko-Szymańska (2008), em que a autora compara a escrita em inglês de profissionais da área com a de alunos falantes nativos de Língua Inglesa e alunos estrangeiros em nível avançado do idioma. Segundo a pesquisa, os textos de profissionais apresentaram uma quantidade menor de conectores do que os textos dos demais participantes, estrangeiros ou nativos da língua. Com isso, a autora é levada à conclusão de que

*This may indicate that professional writers achieve coherence in their texts without an abundant use of linking expressions. It can be hypothesized that they choose and structure their arguments more effectively than do inexperienced writers; thus the reader does not need many overt markers to follow the reasoning of the writer.*⁶⁹ (p. 104)

Isso demonstra que nem sempre é necessário que o autor faça o uso abundante de conectores em seu texto para que possa ser considerado em um nível já mais maduro do estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita. O autor do Texto 7, por exemplo, parece optar por deixar para o leitor a tarefa de estabelecer as conexões entre os constituintes, já que nem sempre as deixa marcadas, porém, não requer deste muito esforço cognitivo, uma vez que a sequência argumentativa do texto já se mostra bem organizada.

4.3.2 Nível Intermediário

Texto 8

(1) Bolinhos dos sonhos

(2) Este livro é muito interessante e fantástico. (3) Uma cozinheira cria uma receita (4) quando ela dormiu.

(5) Ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça (6) enquanto dorme. (7) Ela jura que foi assim que criou todos os quitutes servidos no seu bar, (8) aberto em sociedade com o ex-garçom. (9) “Vejo o salgado pronto (10) e uma voz me fala como devo fazer. (11) Quando acordo, (12) anoto de olho fechado. (13) Se abrir, (14) esqueço tudo”, (15) ela conta. (16) Isso é fantástico?

(17) Ela chegou ao bar primeira todos os dias. (18) Antes das 7 horas já está na cozinha, (19) e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. (20) Ela se esforça muito do que os outros cozinheiros. (21) Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. (22) Ela não é muito inteligente, (23) mas ela se esforça muito. (24) Ela gosta de cozinhar (25) e ela tem interesse por cozinhar. (26) Ela quer criar uma comida saborosa (27) e criar a sua receita.

(28) Ela nasceu em Minas Gerais (29) e chegou ao Rio de Janeiro aos 13 anos. (30) Hoje, (31) ela tem 49 (32) e ela não gosta de falar no assunto. (33) Sua vida mudou (34) quando ela começou a sonhar com comidas. (35) O primeiro bolinho sonhado ganhou seu próprio nome (36) e leva aipim, camarão e queijo catupiry. (37) De lá para cá, (38) não parou mais de cozinhar (39) e sonhar, (40) reunindo hoje mais de dez cadernos com anotações. (41) Quem provou sabe: (42) são mesmo receitas de outro mundo.

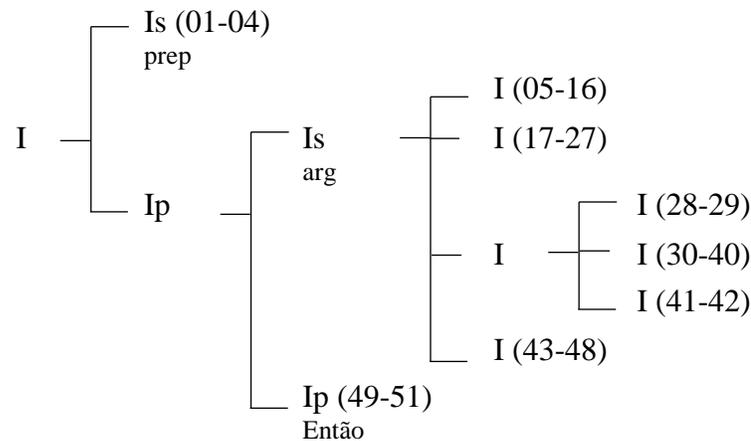
⁶⁹ “Isso pode indicar que os escritores profissionais conseguem alcançar uma coerência nos seus textos sem um uso abundante de expressões de conexão. Uma hipótese para isso é que eles escolhem e estruturam seus argumentos mais eficazmente do que escritores inexperientes; assim, o leitor não precisa de muitos marcadores evidentes para seguir o raciocínio do autor”.

(43) O diferencial das suas receitas é sonhar. (44) As pessoas acham que ela cria uma comida nova com sonhar. (45) Esta comida parece fantástico. (46) As pessoas têm sonhos (47) e eles querem que esta comida pode realizar os seus sonhos. (48) Por isso, esta comida é diferente do que outras.

(49) Então, este livro expressa que algumas pessoas querem realizar os seus sonhos (50) e como realizar os seus sonhos. (51) Este livro apresenta um espírito de pessoa que tem sonho.

Por conta da grande quantidade de intervenções neste texto, chegamos a uma estrutura hierárquico-relacional um pouco mais complexa, em que predominam constituintes independentes⁷⁰.

Figura 49- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 8



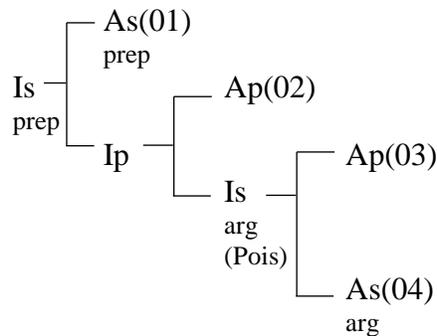
Essa interpretação da estrutura demonstra uma possível preferência do autor pela coordenação para fazer a articulação do seu texto. Os constituintes que estão em uma relação de dependência nos parecem ser apenas aqueles correspondentes ao primeiro parágrafo, Is (01-04), em relação aos demais, Ip (05-51), ou ao último parágrafo, Ip (49-51), em relação à intervenção maior Is (05-48). O primeiro, no caso, está em uma relação de preparação com o resto do texto, já que introduz o tema a ser tratado no decorrer da produção. O último, por sua vez, está em uma relação argumentativa com os constituintes anteriores, que é marcada pela presença do conector “então” no seu sentido de conclusão. No entanto, os constituintes do desenvolvimento do texto, os quais compõem Is (05-48), não necessariamente correspondem a argumentos colocados para sustentar essa relação de argumentação conclusiva sinalizada nessa última intervenção. Na verdade, as intervenções que compõem a grande intervenção Is (05-48) se configuram mais como informações descritivas elencadas e, por isso, coordenadas em sua maior parte, não contribuindo como parte do

⁷⁰ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 8 pode ser encontrada na página 226.

propósito persuasivo do gênero apresentação de livro. Isso vai apontar para uma possível preferência do autor para o caráter mais descritivo do gênero, não se preocupando tanto com o propósito de convencer o interlocutor de que está apresentando um livro de qualidade. De qualquer forma, as informações levantadas nessas intervenções com características de descrição são relativas mais à cozinheira em si do que ao livro escrito por ela, o qual deveria ser o foco do texto.

Quanto à organização relacional dentro das intervenções, percebemos que a preferência por constituintes coordenados também ocorre, embora outras relações sejam igualmente articuladas. A primeira intervenção, Is (01-04), corresponde ao título e ao parágrafo introdutório do texto e apresenta uma estrutura que pode ser interpretada da seguinte maneira:

Figura 50- Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-04)

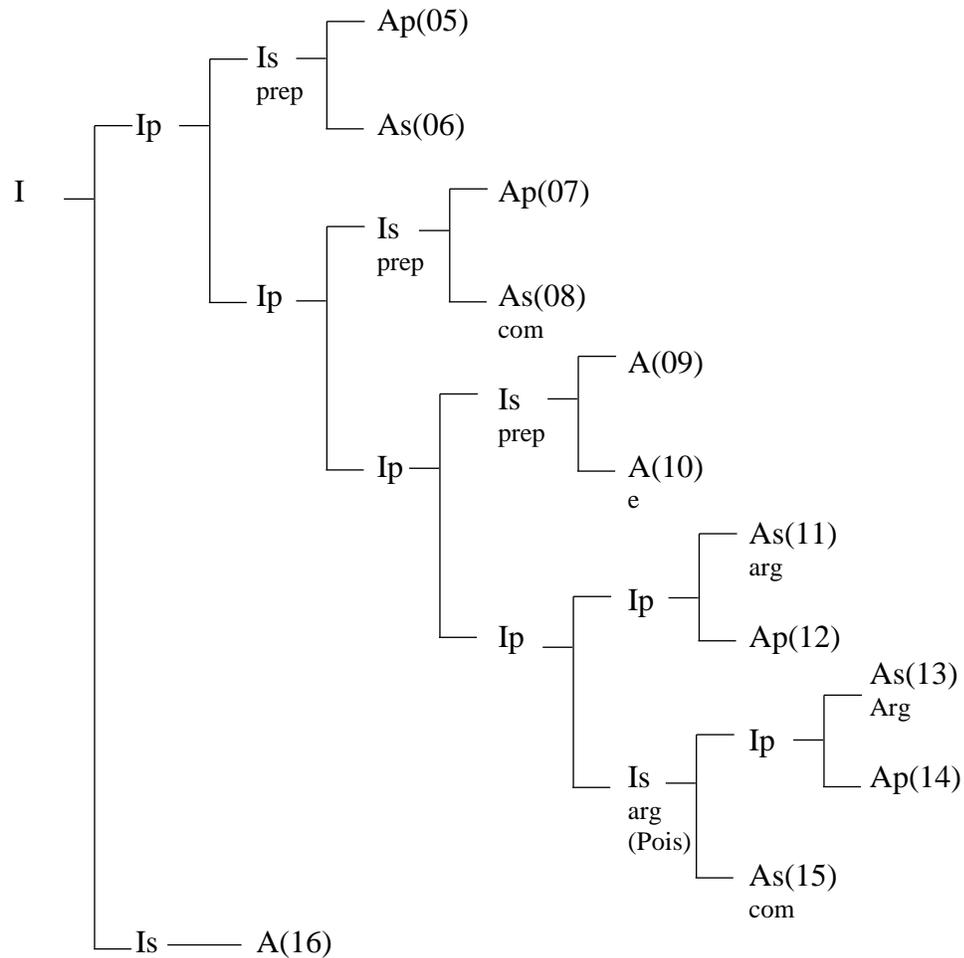


Segundo essa estrutura, o título, As(01), o qual é apenas uma repetição do título do texto de apoio, vai, a nosso ver, estar em uma relação de preparação com a intervenção correspondente ao primeiro parágrafo, Ip (02-04). Já a relação entre Ap(02) e Is(03-04), apesar de não ser marcada pelo autor, é possível de ser interpretada como argumentativa explicativa por meio da inserção do conector “pois”, de forma que teríamos:

(2) Este livro é muito interessante e fantástico, (3) pois uma cozinheira cria uma receita (4) quando ela dormiu.

Essa relação nos parece clara, já que a informação dada em (02) de que o livro é interessante parece se justificar pela peculiaridade apresentada nos atos (03) e (04) sobre as receitas criadas pela cozinheira durante o sono. Essa estrutura da primeira intervenção nos pareceu simples de ser interpretada. No entanto, nas intervenções seguintes do texto há problemas redacionais que requerem maior esforço cognitivo do leitor para a interpretação.

Figura 51 – Estrutura hierárquico-relacional de I (05-16)

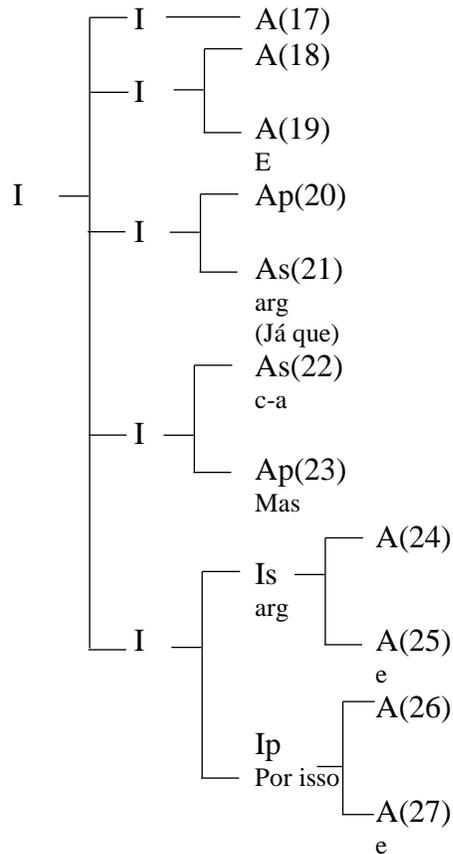


“(5) Ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça (6) enquanto dorme. (7) Ela jura que foi assim que criou todos os quitutes servidos no seu bar, (8) aberto em sociedade com o ex-garçom. (9) “Vejo o salgado pronto (10) e uma voz me fala como devo fazer. (11) Quando acordo, (12) anoto de olho fechado. (13) Se abrir, (14) esqueço tudo”, (15) ela conta. (16) Isso é fantástico?”

O importante de comentarmos ao visualizarmos a estrutura dessa intervenção, correspondente ao segundo parágrafo do texto, é a predominância da relação de preparação entre os constituintes. Como já explicamos, essa relação precede o constituinte principal, de maneira a indicar o que será tratado no próximo ato ou intervenção. Nesse trecho, parece-nos haver uma opção por um estilo que conta com segmentos curtos e normalmente sem marcação feita com conectores, o que demanda mais engajamento do leitor para a interpretação das relações.

O terceiro parágrafo apresenta já uma predominância de relações de independência entre os constituintes, como podemos observar através da construção da sua estrutura hierárquica:

Figura 52– Estrutura hierárquico relacional de I(17-27)



“(17) Ela chegou ao bar primeira todos os dias. (18) Antes das 7 horas já está na cozinha, (19) e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. (20) Ela se esforça muito do que os outros cozinheiros. [já que] (21) Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. (22) Ela não é muito inteligente, (23) mas ela se esforça muito. (24) Ela gosta de cozinhar (25) e ela tem interessante por cozinhar. (26) Ela quer criar uma comida saborosa (27) e criar a sua receita.”

O único conector empregado pelo autor que vai marcar uma relação de dependência será o “mas” refutativo entre os atos As(22) e Ap (23), explicitando uma relação de contra-argumentação entre esses constituintes. Além disso, através do método da inserção, foi possível ainda interpretarmos uma possível relação de argumento entre os atos Ap(20) e As(21), com a inserção do conector “já que”, uma vez que podemos entender que As(21) seria uma justificativa para Ap(20). Também podemos inferir uma relação de argumento entre as intervenções Is(24-25) e Ip(26-27), pela

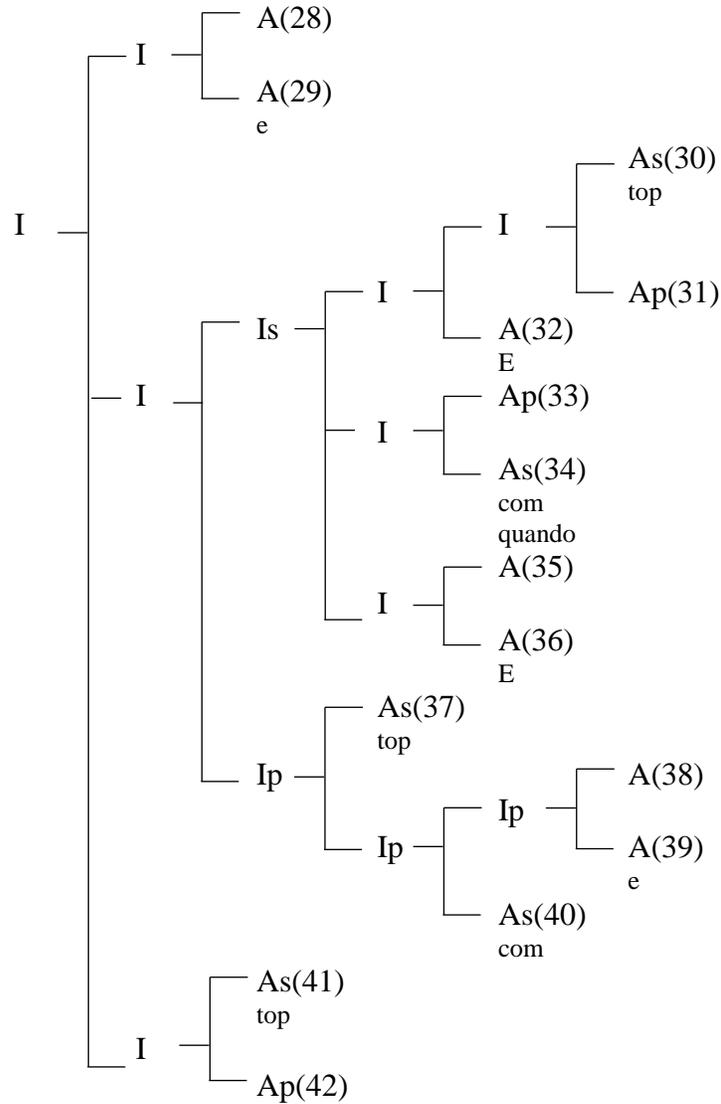
possibilidade interpretar Ip(26-27) como uma conclusão da intervenção anterior, relação que poderia ser explicitada pela inserção do conector “por isso”.

No entanto, essas relações se dão apenas dentro de intervenções menores (I(18-19), I(20-21), I(22-23), I(24-27)), constituintes da grande intervenção I (17-27), de forma que não são suficientes para se criar uma cadeia argumentativa que articularia essa grande intervenção como um todo. Na verdade, essa intervenção é constituída, basicamente, por informações elencadas, que podemos interpretar como intervenções coordenadas na estrutura. Isto é, essas informações elencam apenas características da cozinheira, de maneira a descrevê-la, mas não ressaltam a relevância de se trazer esses dados para o propósito maior de se apresentar o livro. Portanto, essas informações não parecem articuladas em favor de uma argumentação, mas constroem um trecho de cunho mais descritivo.

Na fronteira de constituintes coordenados, por sua vez, aparece diversas vezes o conector “e”, como entre os atos (18) e (19), (24) e (25) ou (26) e (27), uma estrutura recorrente também em outras partes do texto. Esse uso frequente pode demonstrar uma tentativa, por parte do autor, de organização desses constituintes. Entretanto, por não diversificar esse uso, acaba caindo em uma repetição, que pode indicar tanto uma repetição estilística, quanto uma repetição excessiva ligada a uma falta de conhecimento pelo autor de outros recursos de articulação textual.

A intervenção I(28-42), correspondente ao parágrafo seguinte, faz uma cópia quase que fidedigna das informações presentes no último parágrafo do texto base do enunciado da Tarefa 3, com pequenas alterações na estrutura relacional.

Figura 53– Estrutura hierárquico-relacional de I(28-42)



“(28) Ela nasceu em Minas Gerais (29) e chegou ao Rio de Janeiro aos 13 anos. (30) Hoje, (31) ela tem 49 (32) e ela não gosta de falar no assunto . (33) Sua vida mudou (34) quando ela começou a sonhar com comidas. (35) O primeiro bolinho sonhado ganhou seu próprio nome (36) e leva aipim, camarão e queijo catupiry. (37) De lá para cá, (38) não parou mais de cozinhar (39) e sonhar, (40) reunindo hoje mais de dez cadernos com anotações. (41) Quem provou sabe: (42) são mesmo receitas de outro mundo.”

Pelo fato de o autor reproduzir nessa intervenção um trecho do texto base, a interpretação da estrutura hierárquico-relacional possivelmente também será a mesma do outro texto, de modo que não podemos considerar a articulação feita nesse trecho como própria do autor. No entanto, ao transcrever o trecho para o seu texto, esse autor/locutor faz duas alterações (uma dentro da intervenção I(28-29) e outra em I(30-31)), que nos dão indicações para levantarmos algumas

hipóteses sobre as suas próprias escolhas quanto à articulação textual. Essas mudanças são de natureza essencialmente da forma de organização relacional, já que nem mesmo o vocabulário é trocado, apenas a relação entre os constituintes. Isto é, essas intervenções são formuladas pelo autor como:

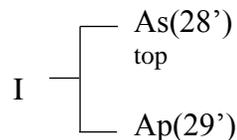
(28) Ela nasceu em Minas Gerais (29) e chegou ao Rio de Janeiro aos 13 anos. (30) Hoje, (31) ela tem 49 (32) e ela não gosta de falar no assunto.

A estrutura hierárquica seria, no caso, formada, como já apresentado na Figura 54, basicamente por constituintes independentes entre si, marcadas pelo uso do conector “e”. Esse conector, marcando a relação entre I(30-31) e A(32), poderia até ser interpretado com sentido de “mas”, sinalizando uma relação de contra-argumentação. No entanto, ao fazermos essa leitura, poderíamos estar sendo influenciados pelo texto base, que traz o “mas” em sua formulação:

“Nascida em Minas Gerais, Alaíde chegou ao Rio aos 13 anos – hoje tem 49, *mas* não gosta de falar no assunto (...)”.

Essa articulação feita nesse trecho do texto base, se comparada à escrita pelo autor/participante, vai apresentar apenas uma sutil diferença. Isto é, em uma interpretação da estrutura hierárquico-relacional desse trecho, poderíamos observar que o autor/participante, ao reescrever, faz uma mudança de constituintes em relação de dependência para constituintes coordenados. Isto é, a título de comparação, se consideramos o trecho: “(28’)Nascida em Minas Gerais, (29’)Alaíde chegou ao Rio aos 13 anos”, poderíamos interpretá-lo como:

Figura 54– Estrutura hierárquico-relacional de I(28’-29’) do texto base⁷¹

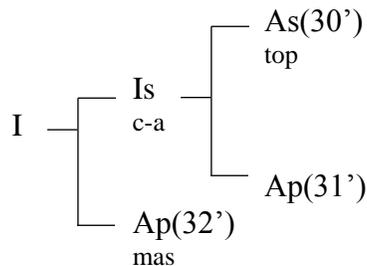


⁷¹ As estruturas na Figura 54 e 55 foram apresentadas apenas a título de comparação do texto base do enunciado da Tarefa 3 com o Texto 8. Para facilitar tal comparação, decidimos por usar o mesmo número dos atos do Texto 8 para compor essa estrutura.

Já o autor do Texto 8, como pode ser visto na Figura 53, reescreve esse mesmo trecho, I(28-29), transformando-o em dois atos coordenados.

O trecho do texto base: “(30’)hoje (31’)tem 49, (32’)mas não gosta de falar no assunto (...)”, como também já comentamos, poderia ser interpretado como:

Figura 55 – Estrutura hierárquico-relacional de I(30’-32’)



O autor do texto 8, por sua vez, como vemos na Figura 53, faz novamente a escolha por trocar o conector ao reproduzir esse mesmo trecho em I (30-32), de forma que I (30-31) e A(32) possam ser interpretados como constituintes coordenados.

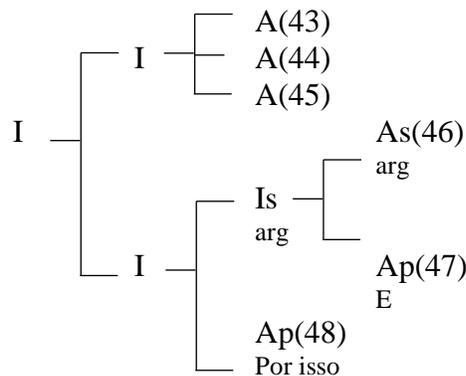
Assim, tal mudança na articulação evidencia uma preferência novamente por constituintes coordenados, o que pode ser um indicativo de que essas relações estão ligadas a uma escolha estilística do autor. A continuação do parágrafo em questão mantém a estrutura tal qual o trecho do texto base, já que faz a cópia. Isso pode indicar que o participante não soube compreender o texto e, por isso, acabou por reproduzi-lo com as mesmas palavras e relações. Se considerarmos essa hipótese, é possível pensarmos que o fato de o autor ter mudado a organização relacional apenas nos dois primeiros segmentos dessa intervenção, como demonstramos, pode indicar que ele entendeu melhor essa informação, de modo que fez mudanças na estrutura ou no emprego dos conectores conforme a maneira que melhor conhece ou está mais habituado, ou seja, o uso do conector “e” e a estruturação em constituintes coordenados.

De qualquer modo, é relevante também comentarmos que a estrutura da parte copiada do texto base (a continuação do parágrafo – do ato (33) a (42)) não é tão diferente da usada pelo participante em

seu próprio texto, ou seja, predominam, nesse trecho, as relações de topicalização e coordenação. Considerando isso, podemos levantar também a hipótese de que o examinando pode ter, sim, compreendido as informações no texto, mas não teve conhecimento linguístico ou habilidade de articulação relacional para parafrasear a informação com suas próprias palavras e a partir de uma organização diferenciada e, por isso, optou por manter a mesma estrutura.

Na sequência, a interpretação da intervenção I (43-48) a que chegamos também apresenta um predomínio de constituintes justapostos, já que, em uma primeira leitura, as informações soam como soltas e pontuais. Dentro da intervenção I (46-48), no entanto, podemos observar uma construção argumentativa, construída pela presença do “e” consecutivo entre As(46) e Ap(47) e do conector argumentativo “por isso” iniciando o último ato de forma a explicitar uma conclusão.

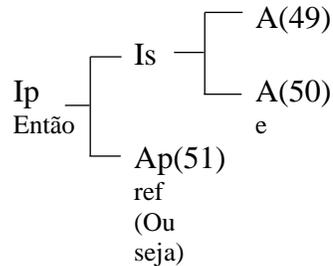
Figura 56 – Estrutura hierárquico-relacional de I(43-48)



“(43) O diferencial das suas receitas é sonhar. (44) As pessoas acham que ela cria uma comida nova com sonhar. (45) Esta comida parece fantástico. (46) As pessoas têm sonhos (47) e eles querem que esta comida pode realizar os seus sonhos. (48) Por isso, esta comida é diferente do que outras.”

Já o encadeamento de segmentos coordenados parece uma gradação de informações soltas que, se melhor articuladas, poderiam contribuir para a construção de uma sequência argumentativa. Portanto, a opção por constituintes independentes, nesse caso, novamente pode apontar para um não conhecimento linguístico-discursivo por parte do autor de possibilidades de articulação em Língua Portuguesa.

Por fim, interpretando a última intervenção, correspondente ao sexto parágrafo, chegamos à seguinte estrutura hierárquico-relacional:

Figura 57– Estrutura hierárquico-relacional de I(49-51)

“(49) Então, este livro expressa que algumas pessoas querem realizar os seus sonhos (50) e como realizar os seus sonhos. (51) Este livro apresenta um espírito de pessoa que tem sonho.”

Essa intervenção inicia-se, como já comentamos, com o conector argumentativo final “então”, criando uma expectativa de que esse trecho trará uma avaliação ou uma tomada de posição final do autor em relação ao livro apresentado e as informações levantadas sobre a cozinheira. Entretanto, essa conclusão final não expressa o verdadeiro conteúdo do livro, mas apresenta possivelmente apenas uma compreensão equivocada por parte do autor/participante do conteúdo do livro a ser apresentado, já que no ato (51) o autor traz a informação de que “este livro apresenta um espírito de pessoa que tem sonho” e não as receitas culinárias criadas durante o sono de Alaíde, como deveria ser anunciado.

O ato Ap (51), a nosso ver, pode ser entendido como uma reformulação do constituinte anterior, uma vez que retoma, de maneira a resumir em outros termos, a informação trazida em Is (49-50). Para explicitar essa relação, inserimos o conector “ou seja”, que pode ser entendido como um reformulador parafrástico, nos termos de Rossari (1993).

Segundo os comentários do Guia do Participante, o texto contém problemas redacionais, mas apresenta, de modo geral, o livro indicado, além de saber adequar corretamente o enunciador e o interlocutor. No entanto, como também constatamos na nossa análise, o Guia admite que muitas das informações descritivas sobre a cozinheira em si não foram relevantes para o propósito do gênero. Nas palavras do documento: “nota-se uma dificuldade do examinando em aproveitar de maneira mais satisfatória as informações do texto-base, o que compromete a configuração do gênero solicitado” (BRASIL, 2013, p.22). Assim, concordando com essa avaliação, podemos dizer

que o estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita desse autor, considerando-se sua habilidade em articular seu texto em prol de se atingir o objetivo do gênero, ainda não alcança um estágio mais maduro, uma vez que parece faltar ainda a esse autor um conhecimento geral de como esse gênero se constrói em termos de sua articulação ou de como ele poderia organizar a sequência argumentativa dentro do seu texto. Uma possibilidade a se pensar também é talvez o fato de o autor, falante de português como língua estrangeira, não ter compreendido totalmente o enunciado e o texto base, o que pode ter levado à ocorrência de alguns dos problemas apresentados.

4.3.3 Nível Sem Certificação

Texto 9

(1) Alaíde Carneiro nasceu em 1962 em Minas Gerais, (2) com os 13 anos ela veio morar no Rio de Janeiro.

(3) O primeiro trabalho dela foi impregada doméstica na casa de uma professora de gastronomia, (4) depois de pouco tempo ela já podia ajudar a dona de casa fazer os doces.

(5) A vida dela mudou totalmente depois de se sonhar com receitas, (6) quando isso acontece (7) ela precisa fazer as anotações rapidamente, (8) se não ela esquece.

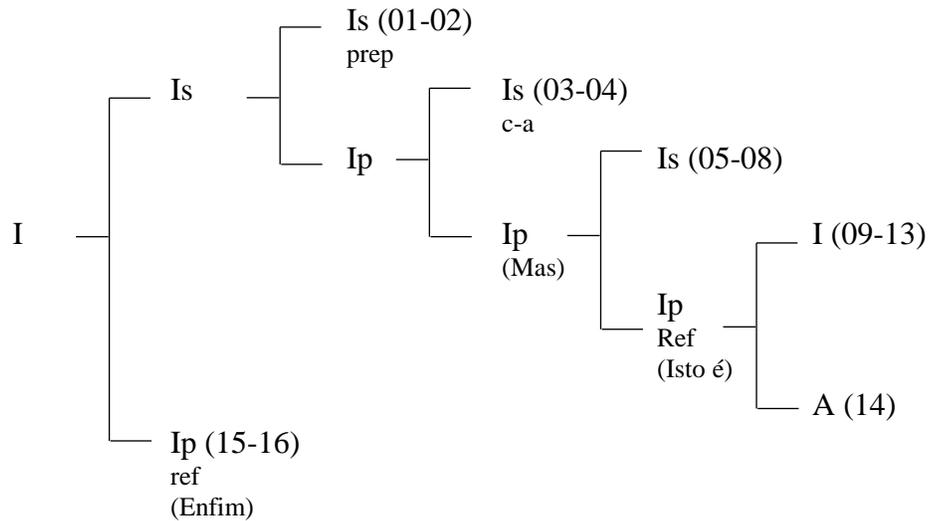
(9) Com 24 anos ela e Chico decidiram de fazer o proprio negocio (10) e assim abriram o botequim Chico e Alaíde. (11) Hoje ela é cozinheira, proprietária (12) e comand um equipe de dez pessoas. (13) Além disso ela ainda preferi preparar a massa e o recheio dos sagadinhos sozinha.

(14) Há muito tempo ela pensa de escrever um livro com as suas receitas.

(15) Ela é uma personagem incrível e independente de todos, (16) conseguiu realizar os seus deliciosos sonhos.

Na interpretação do Texto 9, chegamos a uma estrutura hierárquico-relacional, a nosso ver, menos complexa, se comparada à do texto anterior⁷²:

⁷² A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 9 pode ser encontrada na página 229.

Figura 58 - Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 9

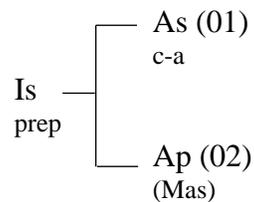
Segundo nossa interpretação, esse texto é composto por duas grandes intervenções, em que a primeira seria mais complexa, dividida em outras demais intervenções, e a última, correspondente ao último parágrafo, poderia ser entendida como uma reformulação das informações anteriores, introduzida possivelmente pelo conector “enfim”. Conforme já discutimos, os conectores reformulativos procuram fazer uma reconsideração do ponto de vista apresentado anteriormente. No caso do “enfim”, segundo Rossari (1993), a reformulação poderia ser entendida como uma renúncia, uma invalidação, que provocaria uma troca de perspectiva enunciativa. No texto em questão, é possível entendermos a relação estabelecida na última intervenção dessa maneira uma vez que, depois de serem elencadas informações sobre a vida da cozinheira nos constituintes anteriores, essa última intervenção parece desconsiderar algumas das informações que vinham sendo levantadas para, de maneira conclusiva, reformulá-las e ressaltar a característica de Alaíde que parece ser a realmente importante para o autor, ou seja, a de que “ela é uma personagem incrível e independente de todos”. É importante lembrarmos que a reformulação pode, como nesse caso, trazer uma conclusão escamoteada. Isto é, embora tenha teor conclusivo, o segmento não evidencia uma tomada de posição clara.

Em relação à articulação estabelecida entre os parágrafos, percebemos a recorrência da supressão de conectores. Isso pode ter acontecido por uma dificuldade do autor em fazer essa marcação ou por sua escolha própria. A nosso ver, as relações entre os constituintes textuais não pareceram

difíceis de serem interpretadas, ou seja, a falta de conectores, a princípio, não nos causou problemas na compreensão do texto ou grandes dificuldades de interpretarmos a organização relacional.

Essa não marcação também pode ser observada em outros momentos do texto. Na fronteira dos atos (01) e (02), na primeira intervenção, por exemplo, embora não tenha sido marcada, podemos inferir uma relação de contra-argumentação a partir da inserção do conector “mas”.

Figura 59 - Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-02)



“(1) Alaíde Carneiro nasceu em 1962 em Minas Gerais, (2) com os 13 anos ela veio morar no Rio de Janeiro.”

Esse conector, no caso, assumiria, a nosso ver, um sentido de “negação à inferência”, conforme descrito por Neves (2000). Isto é, segundo a linguista, o conector nesse sentido contraria a inferência de um argumento enunciado anteriormente: “no primeiro segmento há asseveração, com admissão de um fato; no segundo segmento expressa-se a não-aceitação da inferência daquilo que foi asseverado” (p. 762). Assim, ao inserirmos o “mas” ao trecho, temos:

(1) Alaíde Carneiro nasceu em 1962 em Minas Gerais, (2) mas com os 13 anos ela veio morar no Rio de Janeiro.

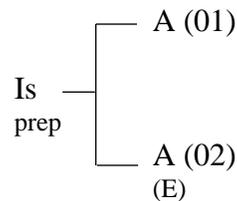
Portanto, a informação inferencial em (01), construída em nossa memória discursiva, de que, por ter nascido em Minas Gerais, Alaíde provavelmente continuaria morando nesse mesmo estado, é negada e contrariada em (02), que, por sua vez, traz a informação de que ela mora no Rio de Janeiro. Aqui, essa não marcação do conector poderia ser interpretada de duas formas: por um lado, poderia demonstrar uma opção do autor por não colocar o conector; por outro, poderia representar uma falta de conhecimento do autor quanto a como ele poderia explicitar a relação entre esses atos, já que a forma como ele usa a pontuação sugere, de fato, a falta de um conector que sinalize essa ligação⁷³.

⁷³ Não pretendemos estender aqui a discussão sobre a divisão dos atos, que também sofreriam mudanças caso fossem empregadas as regras de pontuação que preveem a vírgula após a locução adverbial deslocada à esquerda. Da mesma

Uma outra possibilidade de interpretação seria inferir a presença do conector “e” com sentido de subsequência temporal (NEVES, 2000) entre esses atos, o que nos levaria a entendê-los como dois constituintes coordenados.

(1) Alaíde Carneiro nasceu em 1962 em Minas Gerais, (2) e com os 13 anos ela veio morar no Rio de Janeiro.

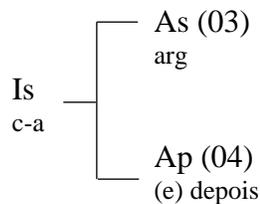
Figura 60 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-02)



Pensando assim, chegaríamos uma estrutura desse trecho similar ao texto anterior de nível Intermediário (Texto 8), que, como vimos, parafraseou o mesmo trecho do texto base original da Tarefa 3 da seguinte forma: “(28) Ela nasceu em Minas Gerais (29) e chegou ao Rio de Janeiro aos 13 anos”.

Entre os atos (3) e (4), também teríamos um caso semelhante. Segundo nossa interpretação, teríamos a seguinte estrutura:

Figura 61– Estrutura hierárquico-relacional de Is(03-04)



“(3) O primeiro trabalho dela foi impregada doméstica na casa de uma professora de gastronomia, (4) depois de pouco tempo ela já podia ajudar a dona de casa fazer os doces.”

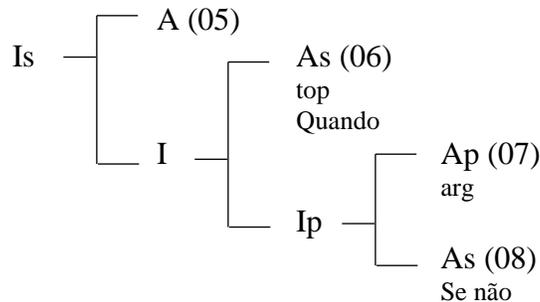
forma, não entraremos nesse âmbito ao analisarmos as intervenções Is(03-04) e Ip (09-13), que apresentam a mesma ocorrência, por não ser o que está em foco em nossa discussão neste momento.

Por conta do conector temporal “depois de” na locução adverbial empregada (“depois de tanto tempo”), poderíamos entender a relação entre os atos como de sucessão. Porém, a forma como o autor faz uso da pontuação nos leva a interpretar que os atos ativam, na verdade, informações consecutivas. Isto é, a informação trazida em (04) de que “ela já podia ajudar a dona de casa a fazer os doces” é uma consequência do fato de ter iniciado seu trabalho como “empregada doméstica de uma professora de gastronomia”, informação presente no ato (03). Assim, poderíamos sugerir a inserção do conector “e”, como apresentado na Figura 61, o qual, complementado pela locução adverbial temporal “depois de pouco tempo” e o advérbio “já”, intensificando a informação trazida em Ap(04), conduziria a uma interpretação argumentativa.

(3) O primeiro trabalho dela foi impregada doméstica na casa de uma professora de gastronomia (4) e depois de pouco tempo ela já podia ajudar a dona de casa fazer os doces.

A intervenção seguinte apresenta conectores e relações mais marcadas:

Figura 62 - Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-08)



“(5) A vida dela mudou totalmente depois de se sonhar com receitas, (6) quando isso acontece (7) ela precisa fazer as anotações rapidamente, (8) se não ela esquece.”

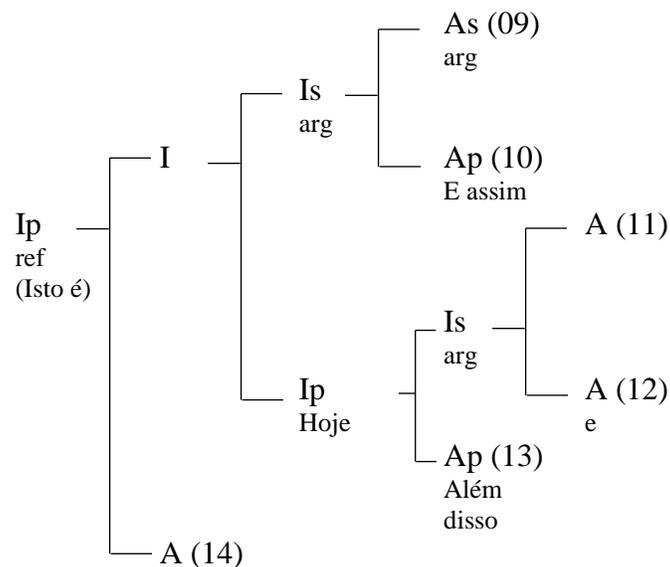
O uso do conector “quando”, iniciando uma relação de topicalização e de “se não” (“senão” grafado separadamente) sinalizando uma relação argumentativa nos parecem estar adequadas no texto do autor/participante.

Já o ato (05) e a intervenção seguinte (06-08), a nosso ver, pela forma como o autor colocou, podem ser interpretados como constituintes coordenados. Isso porque a informação trazida em (05) – segundo a qual a vida da cozinheira mudou ao sonhar com receitas – parece nos preparar para uma

explicação, que provavelmente viria em seguida, a respeito do motivo pelo qual houve essa mudança ou como ela ocorreu. No entanto, a informação seguinte não parece trazer essa explicação, mas trata sobre a atitude que Alaíde toma ao sonhar com receitas, isto é, anotá-las rapidamente para não as esquecer, o que não necessariamente justificaria uma mudança na vida da personagem.

A estrutura hierárquico-relacional da intervenção que se segue, Ip (09-14) apresenta uma recorrência maior de relações argumentativas do que em outros momentos do texto:

Figura 63- Estrutura hierárquico-relacional de Ip(09-14)



“(9) Com 24 anos ela e Chico decidiram de fazer o proprio negocio (10) e assim abriram o botequim Chico e Alaíde. (11) Hoje ela é cozinheira, proprietária (12) e comand um equipe de dez pessoas. (13) Além disso ela ainda preferi preparar a massa e o recheio dos sagadinhos sozinha. (14) Há muito tempo ela pensa de escrever um livro com as suas receitas.”

Nessa intervenção, predomina a marcação de relações entre constituintes pelo uso de conectores. Na estrutura traçada, podemos perceber o uso, em especial, do conector “e” em diferentes situações. A princípio, o uso desse conector vai aparecer para marcar a fronteira dos atos (09) e (10):

(9) Com 24 anos ela e Chico decidiram de fazer o proprio negocio (10) e assim abriram o botequim Chico e Alaíde.

Conforme apontado na estrutura apresentada, entendemos que o “e” combinado com o “assim” explicitam uma relação de argumentação, uma vez que a informação trazida em (10) não só apresenta uma progressão do evento citado em (09), como também uma conclusão dele (o fato de Chico e Alaíde terem aberto um botequim é uma consequência do fato de terem juntos decidido fazer o próprio negócio). Segundo Bordería (2008), em pesquisa sobre a combinação de conectores em espanhol, “*los elementos que indican funciones interactivas, relacionadas con la gestión de la actividad comunicativa (los marcadores metadiscursivos y de control del contacto, según Briz 1998) tendrán ámbito sobre los meramente conectores*”⁷⁴ (p. 158). Nesse sentido, entendemos que o uso de “assim”, tradicionalmente um sinalizador de uma relação interativa de argumento, após o conector “e”, de natureza relacional de caráter neutro (NEVES, 2000), agrega a este uma característica conclusiva e contribui para legitimar nossa interpretação da estrutura hierárquico-relacional desse trecho.

Um outro trecho em que o “e” aparece na estrutura proposta seria no ato (11), como uma sugestão de inserção, e no ato (12), conforme marcado pelo autor:

(11) E hoje ela é cozinheira, proprietária (12) e comand um equipe de dez pessoas.

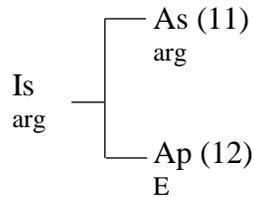
No ato (11), o emprego do conector seria uma sugestão nossa de inserção para que melhor pudéssemos entender a relação estabelecida entre os constituintes. A nosso ver, o “e” também teria aqui um sentido argumentativo se interpretarmos que a informação trazida na intervenção Ip (11-12) pode ser entendida tanto de uma sequência de fatos como de uma consequência em relação à intervenção anterior Is (09-10): Alaíde e Chico abriram o botequim e [por consequência disso] hoje é cozinheira, proprietária e comanda uma equipe. O advérbio de tempo “hoje”, inclusive, indica uma intensificação dessa relação, na medida em que orienta a uma comparação de como era a vida de Alaíde anteriormente (uma simples empregada que tomou a decisão de abrir um botequim) com o que é atualmente (uma empresária de sucesso, não mais empregada, mas a cozinheira chefe de seu próprio restaurante).

⁷⁴ “os elementos que indicam funções interativas, relacionadas com a gestão da atividade comunicativa (os marcadores metadiscursivos e de controle de contato, segundo Briz 1998) tem domínio sobre os meramente conectores.”

O “e” empregado pelo autor para iniciar o ato (12) nos parece que pode ser interpretado como introdutor de uma relação de adição neutra pelo fato de o autor estar enumerando estados que caracterizam a Alaíde no momento atual do texto. No entanto, uma outra possibilidade de interpretação seria entender o uso do conector também com um valor argumentativo consecutivo. Isso porque é possível entendermos também que as informações trazidas nessa intervenção estariam em uma sequência argumentativa em que o ato (11) expressa o motivo da informação trazida no ato (12): a Alaíde é cozinheira, proprietária e [por isso] comanda uma equipe.

Nessa segunda possibilidade de interpretação, o “e”, assumiria conforme apontado por Neves (2000, p. 748), um sentido de consequência, e o ato (12) teria, então, estatuto de principal:

Figura 64 - Estrutura hierárquico-relacional de Ip(11-12)



Finalizando essa sequência argumentativa dentro da intervenção Ip (09-14), o autor faz uso do conector “além disso” para introduzir o próximo ato, Ap(13). Com isso, esse último argumento é adicionado e destacado em relação aos outros, de forma que podemos ver uma linha argumentativa crescente partindo do ato (06) até o (13).

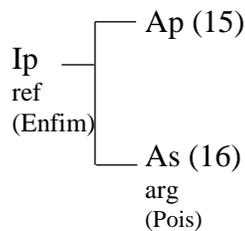
Por conta do uso recorrente do conector “e” nesse trecho, alguns poderiam alegar que essa escolha foi demasiadamente repetitiva. No entanto, não vemos aqui esse uso como uma repetição excessiva, mas necessária e adequada para organizar as relações no texto, mostrando, inclusive, um domínio da articulação por parte do autor.

Por fim, o último ato nessa intervenção, A(14), nos parece solto em relação aos anteriores. Embora possamos interpretar que o fato de Alaíde pensar em escrever um livro com suas receitas está ligado ao trajeto da cozinheira que vinha sido tratado anteriormente, esse ato se constitui como

coordenado, não estando em relação com I (09-13) pelo fato de essa conexão não ser adequadamente construída, apontando para uma possível dificuldade de organização do autor.

A última intervenção do texto, correspondente também ao último parágrafo, como já vimos, traz uma reformulação das informações e argumentos anteriores. Finalizando, o autor estabelece entre os atos uma relação que, a nosso ver, poderia ser interpretada como argumentativa.

Figura 65 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(15-16)



“(15) Ela é uma personagem incrível e independente de todos, (16) conseguiu realizar os seus deliciosos sonhos.”

Essa relação, como vimos em outros diversos momentos do texto, não é marcada. Temos aqui o mesmo caso das intervenções iniciais do texto, nas quais o uso de um conector parece ser indispensável para que a estruturação do segmento seja mais adequada, sem que a pontuação precise ser reformulada. Assim, sugerimos a inserção do conector “pois”, que, a nosso ver, seria adequado para explicitar a relação entre os atos:

(15) Ela é uma personagem incrível e independente de todos, (16) *pois* conseguiu realizar os seus deliciosos sonhos.

Para concluirmos, então, a análise desse texto, podemos dizer que, em relação à competência linguística e à organização relacional, o texto poderia talvez ser considerado dentro do nível Intermediário, se comparado aos demais textos que não atingiram um nível de certificação aqui analisados. No entanto, assim como apontado pelo Guia do Participante, o texto não atingiu um nível de certificação por não estar dentro do gênero textual pretendido e não cumprir com o propósito esperado. Considerando a habilidade de uso de conectores, questão concernente à Forma de Organização Relacional, na qual focamos a nossa análise, o autor aparenta estar em processo de desenvolvimento dessa competência, em estágio já não tão iniciante, mas também ainda não

maduro. Como vimos, ele faz o uso adequado de conectores para marcar algumas relações entre os constituintes, o que torna mais fácil a leitura, já que demanda menos esforço do interlocutor. As relações não marcadas, como entre as grandes intervenções, por sua vez, podem indicar ou uma dificuldade ou uma escolha do autor em deixar em aberto para o leitor o estabelecimento dessas conexões. As pequenas infelicidades textuais que encontramos em relação à pontuação podem estar relacionadas a uma aproximação da escrita com marcas de oralidade, isto é, à fluidez própria da fala. De qualquer forma, o autor realmente não parece ter compreendido a proposta de interação sugerida pelo exame, pois o texto que constrói não necessariamente corresponde ao gênero apresentação de livro. O texto toma uma característica mais descritiva, com algumas relações argumentativas, como pudemos perceber pela estrutura hierárquico-relacional traçada. Se considerarmos apenas a estrutura, esse caráter descritivo é, de fato, uma escolha possível dentro do gênero, como já comentamos na análise do texto anterior. No entanto, o autor se utiliza dessa estrutura para fazer uma apresentação da cozinheira, ressaltando sua vida, características e qualidades, mas não do seu livro, que seria o propósito da tarefa do Celpe-Bras e do gênero pedido. Assim, poderíamos dizer que o autor demonstra aptidões para a escrita, ao menos em relação à estrutura do gênero em questão e à articulação dentro do texto. Porém, não respeita a situação comunicativa criada pelo exame, o que pode ter sido causado ou por uma falta de conhecimento dos aspectos interacionais desse gênero, ou por um mal entendimento do enunciado da atividade.

4.4 Tarefa 4

Tal qual a proposta da Tarefa 1, a Tarefa 4 vai exigir que o participante escreva um texto do gênero e-mail como resposta ao enunciado. Nessa atividade são avaliadas em conjunto pelo Celpe-Bras a compreensão e a produção escritas. O texto base, nesse caso, é uma reportagem sobre o site “Caronetas”, que é um programa que propõe uma alternativa de mobilidade urbana para empresas. Segundo o Guia do Participante, o mais importante para a avaliação dessa atividade seria “o modo como o examinando selecionaria e articularia as informações a fim de compor o e-mail solicitado pelo enunciado da tarefa” (p. 25).

Quanto à interlocução a ser estabelecida no texto, o autor deve se posicionar como gerente de Recursos Humanos de uma empresa que se recém cadastrou no site para informar os seus

funcionários sobre o programa e os seus benefícios. Assim, considerando o propósito da Tarefa, também esperamos que os textos dessa atividade tragam elementos paratextuais, como explicamos na apresentação da Tarefa 1. Contudo, diferentemente da primeira Tarefa, a linguagem deve mudar seu nível de formalidade, já que a hierarquia profissional entre os interlocutores é diferente. Isto é, na Tarefa 1 o locutor deveria ser um professor se direcionando ao seu diretor. Nessa Tarefa, o locutor deverá ser um gerente a entrar em contato com os funcionários. Dessa forma, como o próprio Guia aponta, o autor pode optar por desenvolver sua linguagem de maneira formal ou um pouco mais informal. Em todo o caso, assim como na Tarefa 1, também esperamos aqui que o texto do e-mail procure seguir uma sequência argumentativa, uma vez que o candidato deverá apresentar o site e convencer os funcionários de participar da plataforma online, enfatizando seus pontos positivos.

4.4.1 Nível Avançado Superior

Texto 10

(1) DE: Marina Xavier – GERENTE DE RECURSOS HUMANOS

(2) PARA: FUNCIONÁRIOS DA ARCOR S.A.

(3) ASSUNTO: PROGRAMA DE CARONAS

(4) Prezados Funcionários,

(5) Como gerente de Recursos Humanos gostaria de convidar a todos vocês a participar do programa de caronas. (6) Um programa simples e confiável que já é sucesso em São Paulo.

(7) O site Caronas, criado pelo engenheiro especialista em logístico Márcio Nigro, oferece uma solução inteligente para a mobilidade urbana.

(8) É uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (9) Como está voltada exclusivamente para empresas, (10) a questão da segurança fica garantizada. (11) A nossa empresa já foi cadastrada (12) e faz parte das quase 2.000 corporações que usam o sistema.

(13) É importante vocês fazerem suas contas individuais no site. (14) O sistema é gratuito. (15) Cada funcionário deve preencher seu trajeto diário (16) e a plataforma indica pessoas que fazem caminhos parecidos (17) e as contata.

(18) Este sistema, além de evitar uma maior poluição do ar, (19) ajuda a descongestionar o trânsito (20) e a economizar dinheiro. (21) A carona é cobrada, (22) considerando o gasto de combustível, pedágio e estacionamento. (23) O valor por viagem pode ser acordado entre motorista e passageiro. (24) O pago pode ser feito diretamente ou através de créditos pré-pagos.

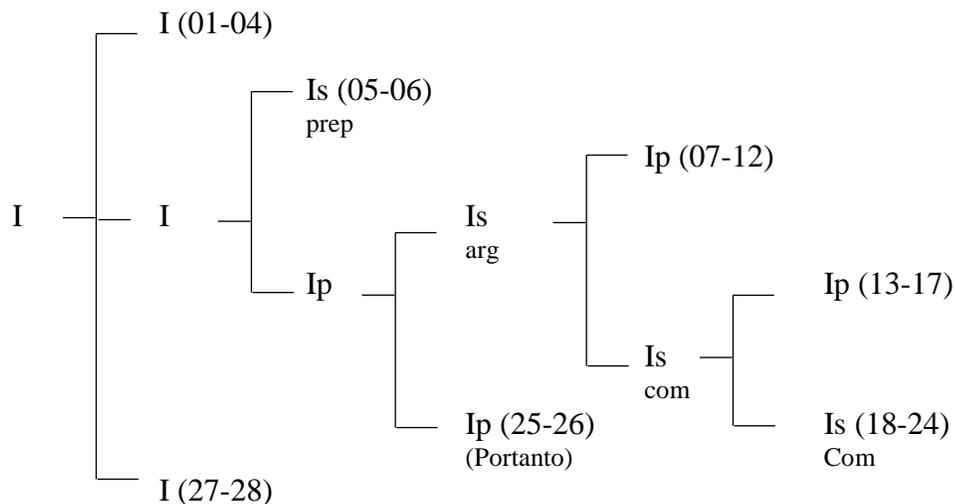
(25) É uma grande oportunidade. (26) Tenho certeza de que vocês vão saber aproveitar.

(27) Atenciosamente

(28)Marina Xavier
Gerente de Recursos Humanos

Esse texto, como podemos ver, também está adequado ao formato do e-mail, apresentando os elementos de abertura e fechamento. O texto, que constitui a segunda intervenção, nos parece também seguir uma sequência argumentativa, com introdução, desenvolvimento e uma conclusão final, como podemos observar ao fazermos uma interpretação de sua estrutura hierárquico-relacional, em que Is (05-06) traz uma preparação como uma introdução ao texto, Is (07-24) diz respeito ao desenvolvimento, e Ip (25-26) seria a conclusão final⁷⁵:

Figura 66- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 10

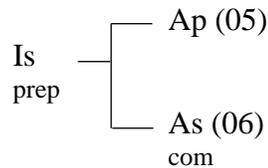


Na intervenção I (01-04), o autor traz os elementos pré-textuais, de maneira a explicitar uma interlocução formal com seus leitores. É interessante ressaltarmos que, da mesma forma que o autor do Texto 1, esse autor também optou por colocar não somente o vocativo na abertura, mas também outros elementos característicos do formato do e-mail, como remetente, destinatário e assunto. Na terceira intervenção, I (27-28), o autor faz o fechamento do e-mail, mantendo a formalidade estabelecida inicialmente e reforçando a posição de locutor assumida no início (de gerente de Recursos Humanos).

⁷⁵ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 10 pode ser encontrada na página 231.

Da mesma forma que em textos da Tarefa 1, a segunda grande intervenção constitui o corpo do texto do e-mail. Ela é formada por duas intervenções, sendo a primeira a Is (05-06), correspondente ao primeiro parágrafo, que pode ser interpretada da seguinte forma:

Figura 67– Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-06)

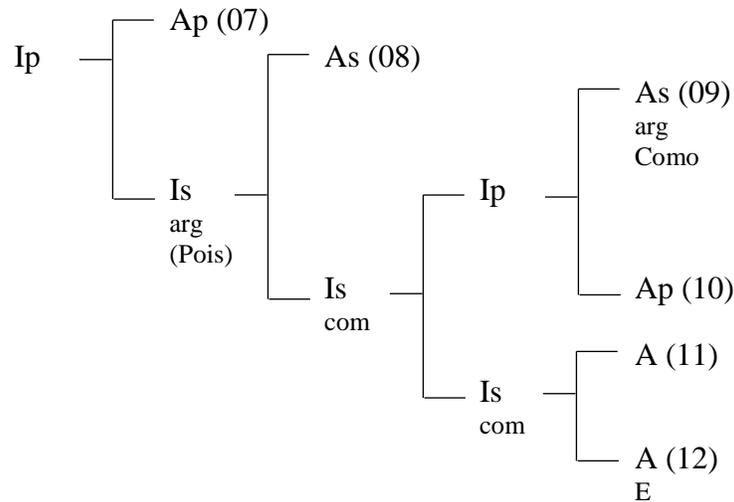


“(5) Como gerente de Recursos Humanos gostaria de convidar a todos vocês a participar do programa de caronas.
 (6)Um programa simples e confiável que já é sucesso em São Paulo.”

Como sugerido pela própria atividade, o texto inicia-se com uma apresentação do site Caronetas, o que podemos interpretar como uma preparação em relação à continuação do texto. Isso também pode ser entendido como de acordo com a estrutura comum do gênero, uma vez que convencionalmente, em um e-mail formal, é esperado que se inicie o texto já apresentando o motivo da comunicação de forma objetiva. Os atos que constituem a intervenção são ligados por uma relação de comentário, em que As(06) insere um comentário a respeito do programa de caronas mencionado anteriormente em Ap(05).

A intervenção seguinte, Ip (07-12), a nosso ver, corresponde aos dois próximos parágrafos e continua a discorrer sobre as características da plataforma online de forma a acrescentar informações a seu respeito:

Figura 68- Estrutura hierárquico-relacional de Is(05-06)



“(7) O site Caronas, criado pelo engenheiro especialista em logístico Márcio Nigro, oferece uma solução inteligente para a mobilidade urbana.

(8) É uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (9) Como está voltada exclusivamente para empresas, (10) a questão da segurança fica garantizada. (11) A nossa empresa já foi cadastrada (12) e faz parte das quase 2.000 corporações que usam o sistema.”

Apesar de o autor optar pela supressão do conector, é possível inferirmos que as informações trazidas em Is (08-12) servem como uma explicação da informação dada em Ap (07). Isto é, no ato (07), o autor afirma que o site Caronetes seria uma solução inteligente para problemas relacionados à mobilidade e, em Is (08-12), o autor detalha o que seria o site e por que ele seria uma possibilidade interessante para a empresa. Para sinalizar essa relação, seria possível a inserção do conector “pois”, que é indicador de uma relação interativa argumentativa.

Outro ponto importante de comentarmos dentro dessa intervenção é como o autor faz o uso do “como” no ato (09), introduzindo uma argumentação. Nesse caso, o “como” teria um valor argumentativo, já que poderia ser substituído, por exemplo, pelo conector “porque”:

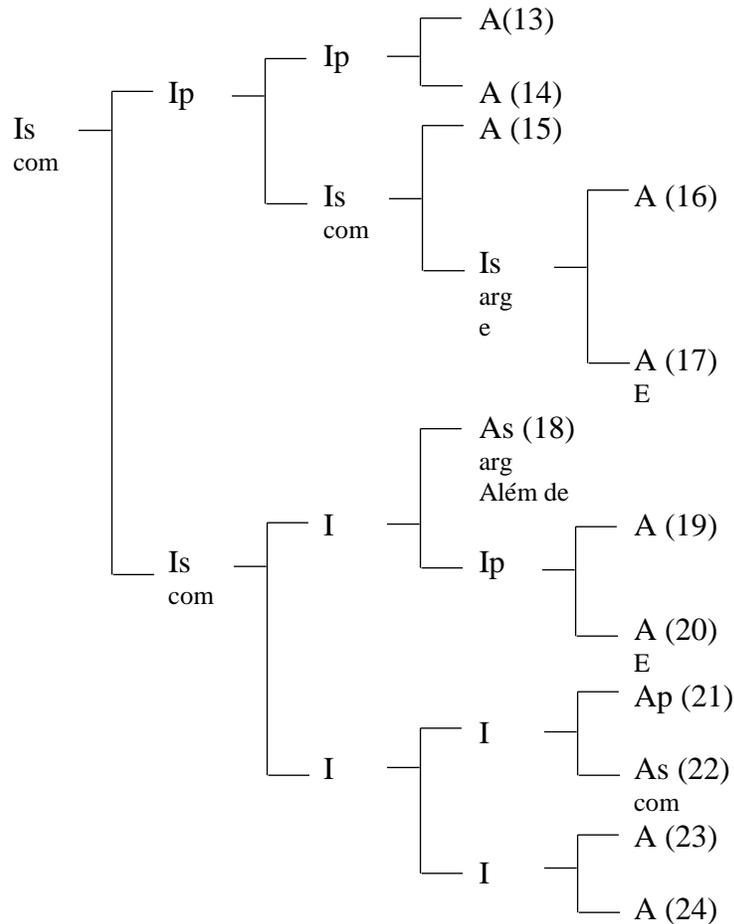
(9) Porque está voltada exclusivamente para empresas, (10) a questão da segurança fica garantizada.

Também podemos ver que o autor opta por uma formação topicalizada, invertendo a ordem mais provável do seguimento (“a questão da segurança fica garantizada, porque está voltada

exclusivamente para empresas”). Por ser uma formação um tanto mais complexa, essa inversão pode demonstrar também uma proficiência maior do autor quanto à articulação textual.

A intervenção Is (13-24), subordinada à Ip (07-12), por sua vez, pode ser formada por duas outras grandes intervenções:

Figura 69– Estrutura hierárquico-relacional de Is(13-24)



“(13) É importante vocês fazerem suas contas individuais no site. (14) O sistema é gratuito. (15) Cada funcionário deve preencher seu trajeto diário (16) e a plataforma indica pessoas que fazem caminhos parecidos (17) e as contata. (18) Este sistema, além de evitar uma maior poluição do ar, (19) ajuda a descongestionar o trânsito (20) e a economizar dinheiro. (21) A carona é cobrada, (22) considerando o gasto de combustível, pedágio e estacionamento. (23) O valor por viagem pode ser acordado entre motorista e passageiro. (24) O pago pode ser feito diretamente ou através de créditos pré-pagos.”

O autor faz o uso adequado do conector “além de” no ato (18), evidenciando uma relação de argumento com o constituinte seguinte. A opção por essa estrutura intercalada nos parece apontar

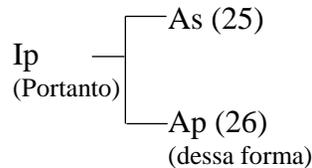
para um conhecimento mais avançado do autor em relação às possibilidades estilísticas da língua portuguesa, já que esse é um traço que não encontramos em outros textos do nosso corpus.

Importante ainda ressaltarmos nessa intervenção novamente o uso do “e” consecutivo, conforme já discutimos na análise de outros textos, na fronteira do ato (15) e da intervenção Is (16-17). Isso porque, no ato (15), é trazida a informação de que, primeiramente, os funcionários devem preencher seus dados na plataforma e, somente a partir disso, serão possíveis as ações apresentadas em Is (16-17) de indicar pessoas com o mesmo trajeto e contatá-las.

Além disso, é também interessante ressaltarmos a recorrência de constituintes coordenados nesse trecho, como os atos (13) e (14), (19) e (20), (23) e (24), bem como as intervenções I (18-20) e (21-24). A nosso ver, isso acontece porque o autor parece enumerar informações a respeito do funcionamento da plataforma. Assim, por estarem hierarquicamente no mesmo nível, podemos interpretar tais constituintes como independentes. Se usarmos o critério da supressão, podemos observar que, nessa interpretação, os atos que contêm tais informações não poderiam ser suprimidos sem prejudicar a compreensão do texto.

Por fim, na estrutura a que chegamos da intervenção seguinte, correspondente ao último parágrafo do texto, podemos interpretar uma relação de argumento entre os constituintes.

Figura 70- Estrutura hierárquico-relacional de Ip(25-26)



“(25) É uma grande oportunidade. (26) Tenho certeza de que vocês vão saber aproveitar.”

Nessa intervenção, o autor dialoga direto com o interlocutor, trazendo uma conclusão de tudo o que foi desenvolvido no texto, o que é percebido pela possibilidade de inserção do conector “portanto” para iniciar a intervenção. A partir disso, o ato (25) vai, de certa forma, retomar as informações levantadas no texto e tomar uma posição favorável à plataforma online, afirmando que ela “é uma grande oportunidade” para os funcionários da empresa. O ato (26), por sua vez,

adiciona mais uma conclusão do autor a esse respeito, retomando de forma implícita o que foi dito anteriormente e buscando um encorajamento final do leitor para se inscrever no site. Assim, embora o autor tenha optado pela omissão do marcador, poderíamos inserir o conector “dessa forma” para explicitar tal relação:

(25) [A *plataforma online Caronetas*] É uma grande oportunidade. (26) *Dessa forma* tenho certeza de que vocês vão saber aproveitar [*essa oportunidade*].

Segundo o Guia do Participante, o texto é enquadrado no nível Avançado por cumprir com a interlocução proposta e por apresentar uma boa organização das informações no texto a fim de convencer o leitor da importância de participar do programa de caronas. De fato, como vimos em nossa análise, o autor consegue alcançar o esperado pelo gênero e-mail ao apresentar os elementos paratextuais. Além disso, também articula seu texto de forma a seguir uma linha argumentativa, mesmo optando por não fazer o uso de muitos conectores. O motivo dessa escolha pode estar, de certa forma, relacionado ao estudo que já comentamos anteriormente, o qual afirma que autores proficientes, mesmo quando fazem um menor uso de conectores, conseguem ainda assim articular o texto de forma a conduzir a interpretação do leitor. O domínio do uso dos conectores e da organização relacional demonstra que o autor está em um estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita mais maduro, considerando os parâmetros que analisamos.

4.4.2 Nível Intermediário

Texto 11

(1) Senhores de funcionários da empresa:

(2) Oi, bom dia.

(3) Eu sou um gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no site Caronatas.

(4) Eu acho que boa parte dos automóveis que circulam em grande centro urbanos brasileiros carrega pouco passageiros. (5) E por exemplo, no São Paulo, tem 64% do carros na essa cidade só levam o próprio motorista. (6) E além de congestionar o trânsito, (7) ainda polui o ar.

(8) A grande sacada é solucionar a questão da segurança, (9) e um dos maiores temores das pessoas ao oferecer (10) ou aceitar caronas. (11) Como o círculo é restrito à empresa, (12) essa insegurança diminui. (13) Seus funcionários fazem suas contas individuais no site.

(14) A carona é cobrada, (15) levando em conta gosta de combustível, pedágios e estacionamento. (16) E quem pega carona pode transferir parte de seus créditos virtualmente para quem dirige. (17) E além de se economizar a respirar aliviados (18) com já fizemos um dia.

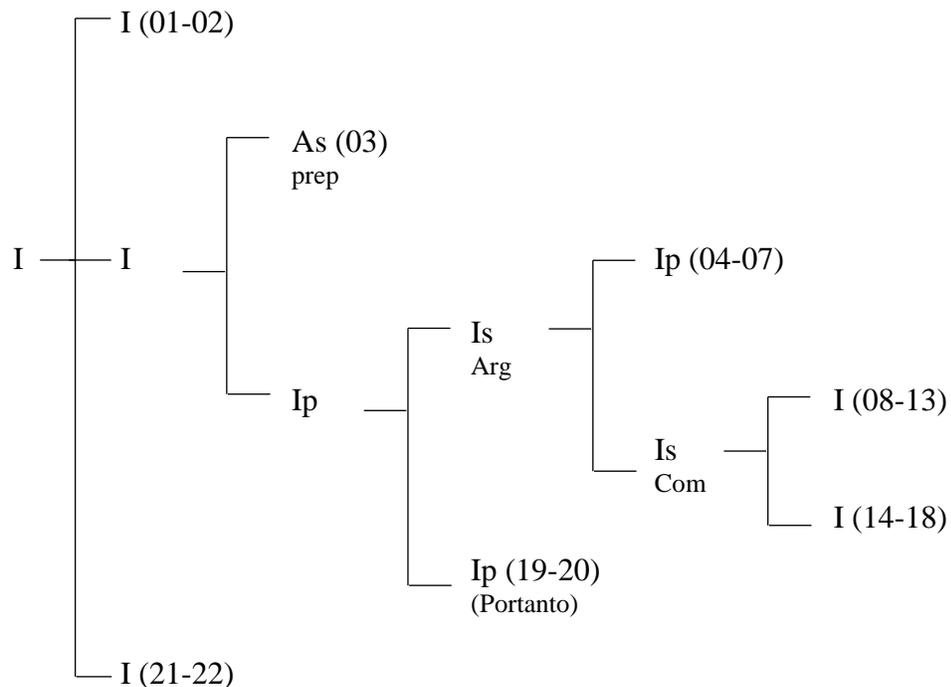
(19) Se vocês acham que poder funcionais, (20) pode ter um sociais mais convermente.

(21) Só isso.

(22) Obrigada.

O autor do texto de nível Intermediário também vai construir seu texto a fim de manter as características do gênero e-mail, como vemos na estrutura a que chegamos⁷⁶:

Figura 71- Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 10



De fato, a presença dos elementos paratextuais de abertura e de fechamento nesse texto contribui para se alcançar a estrutura composicional do gênero e-mail. No entanto, o grau de formalidade da linguagem não é bem estabelecido. Isto é, o autor começa, no primeiro ato da intervenção iniciativa, I (01-02), chamando os leitores formalmente de “senhores”, mas já em seguida, no segundo ato, posiciona-se mais informalmente ao interpelá-los com “oi, bom dia”. Da mesma forma, na intervenção I (21-22), o autor escolhe a expressão “só isso” como fechamento do seu e-mail. Essa

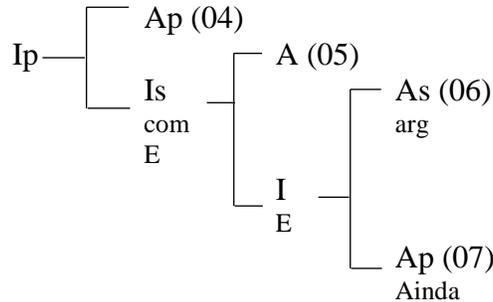
⁷⁶ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 11 pode ser encontrada na página 233.

expressão, embora cumpra com a intenção de encerrar a interlocução, não condiz com o que seria apropriado para um e-mail entre um gerente e seus funcionários, já que soa de forma demasiadamente informal e até mesmo indelicada.

Quanto ao corpo do texto, representado pela intervenção I (03-20), o ato (03), como vemos na Figura 71, pode ser entendido como uma preparação para os demais constituintes, tal qual a primeira intervenção no texto anterior. Entretanto, nesse caso, essa preparação inicial não funciona necessariamente como uma introdução ao tema que será tratado em seguida. Ou seja, não é formulada de maneira a indicar ao leitor o conteúdo do e-mail, mas com o intuito de se fazer uma apresentação na posição de locutor que o autor vai assumir.

A intervenção seguinte, Ip (04-07), inicia a linha argumentativa proposta pelo autor, em que ele apresenta os problemas de mobilidade em centros urbanos brasileiros.

Figura 72– Estrutura hierárquico-relacional de (04-07)



“(4) Eu acho que boa parte dos automóveis que circulam em grande centro urbanos brasileiros carrega pouco passageiros. (5) E por exemplo, no São Paulo, tem 64% do carros no essa cidade só levam o próprio motorista. (6) E além de congestionar o trânsito, (7) ainda polui o ar.”

Nesse e em outros momentos do texto podemos observar um uso frequente do conector “e”. No ato (05), o autor se utiliza do conector juntamente com a expressão “por exemplo”, de maneira a exemplificar o que afirmou no ato anterior. Nesse caso, o “e” nos parece até mesmo desnecessário. Assim, entendemos que a relação estabelecida entre esses constituintes não seria de adição, mas de comentário; um comentário que é feito a respeito do que vinha sendo tratado. O mesmo conector também inicia o ato (06), juntamente com o conector “além de”. Nesse caso, podemos interpretar o “e” como aditivo porque indica uma adição de uma informação que contribui para a opinião que

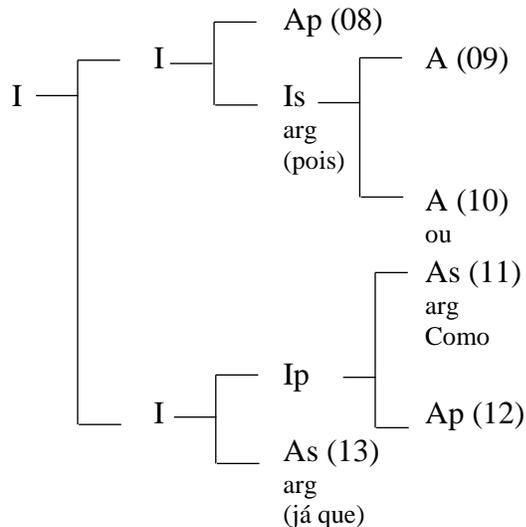
o autor quer sustentar. O “além de” se combina com o advérbio “ainda”, no ato (07), contribuindo para dar um valor argumentativo para o trecho. Essa estrutura é adequadamente utilizada pelo autor para reforçar suas proposições.

Na intervenção seguinte, o “e” aparece também no início de Is (09-10). Nesse caso, no entanto, é possível entendermos que estaria incorretamente empregado, já que a informação trazida em Is (09-10) nos parece uma explicação de Ap(08) e o “e” não é usado para explicitar tal relação. A partir disso, podemos interpretar que, na verdade, ocorre no trecho uma grafia equivocada, uma vez que é possível interpretarmos o “e” como a forma verbal “é”, como já ocorreu em textos anteriores. Assim, consideramos que seria possível inferirmos uma relação de explicação que poderia ser explicitada pelo conector “pois”, o qual inserimos entre os constituintes, de forma a sinalizar a argumentação a ser estabelecida.

(8) A grande sacada é solucionar a questão da segurança, (9) *pois* é um dos maiores temores das pessoas ao oferecer (10)ou aceitar caronas.

Dessa forma, apresentamos a seguinte leitura para a intervenção I (08-13), a qual corresponde ao terceiro parágrafo do texto:

Figura 73 – Estrutura hierárquico-relacional de (08-13)



“(8) A grande sacada é solucionar a questão da segurança, (9) e um dos maiores temores das pessoas ao oferecer (10)ou aceitar caronas. (11) Como o círculo é restrito à empresa, (12) essa insegurança diminui. (13) Seu funcionários fazem sua contas individuais no site.”

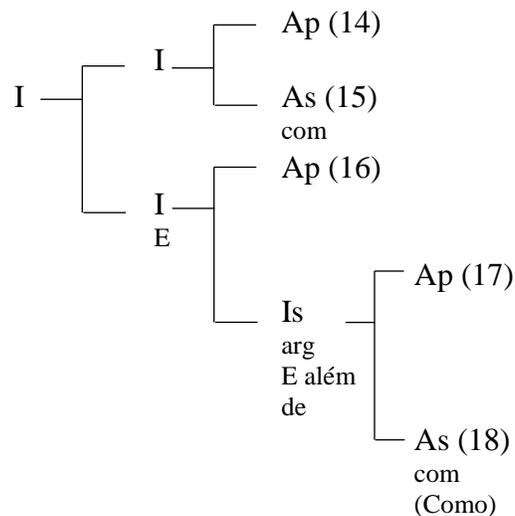
Uma outra relação argumentativa não marcada, a nosso ver, seria entre Ip (11-12) e As (13). Apesar de o autor optar novamente pela omissão do conector, acreditamos que essa relação poderia ser explicitada com inserção de um conector como “já que”, por exemplo, visto que As(13) nos parece ser uma justificativa para as informações de Ip (11-12):

(11) Como o círculo é restrito à empresa, (12) essa insegurança diminui. (13) *já que* seu funcionários fazem sua contas individuais no site.

Interessante ainda ressaltarmos a presença da estrutura argumentativa iniciada com “como”, em uma inversão da ordem natural do segmento na intervenção Ip (11-12), tal qual apontamos no Texto 10 como uma possível característica de um texto proficiente.

Na próxima intervenção, I (14-18), o conector “e” vai aparecer novamente iniciando I (16-18) e Is (17-18).

Figura 74 – Estrutura hierárquico-relacional de I(14-18)



“(14) A carona é cobrada, (15) levando em conta gosta de combustível, pedágios e estacionamento. (16) E quem pega carona pode transferir parte de seus créditos virtualmente para quem dirige. (17) E além de se economizar a respirar aliviados (18) com já fizemos um dia.”

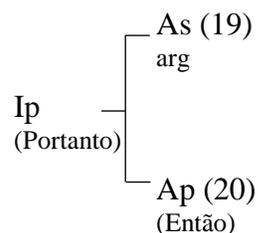
O conector “e” iniciando a intervenção I (16-18), a nosso ver, indicaria uma relação de adição neutra entre essa intervenção e a anterior, de forma que podemos interpretar esses constituintes como independentes. O “e” inicia ainda a intervenção Is (17-18). O fato de vir acompanhado do conector “além de”, no entanto, atribui um valor argumentativo ao enunciado e não mais somente de adição, como também ocorreu em outras análises.

O uso repetitivo do conector “e” nesse texto pode demonstrar pouco conhecimento por parte do autor de outras possibilidades de conectores ou dificuldade em estabelecer algumas relações entre os constituintes textuais, recorrendo ao “e” por seu caráter mais neutro do que o de outros conectores.

Outra questão importante de ressaltarmos nessa intervenção seria a inadequação do uso da preposição “com” colocada no início do ato (18), que, como ocorrido também em outros textos, nos parece, na verdade, pelo contexto do segmento, um equívoco na grafia do conector comparativo “como”.

Por fim, a última intervenção do corpo do texto, Ip (19-20), é possível de ser interpretada como um fechamento das ideias, conduzindo o leitor a uma tomada de posição final. Por esse motivo, entendemos ser possível a inserção do conector “portanto” no início da intervenção, de forma a explicitar a conclusão da sequência argumentativa que vinha sendo construída na intervenção (04-18) anterior.

Figura 75 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(19-20)



“(19) Se vocês acham que poder funcionais, (20) pode ter um sociais mais convermente.”

Esses dois últimos atos, tal qual no Texto 10, direcionam-se diretamente aos interlocutores do e-mail, a fim de dirigir-lhes um último apelo em prol da plataforma online que estão anunciando. No entanto, por conta de problemas textuais ocorridos provavelmente por uma falta de familiaridade com a Língua Portuguesa, esse trecho nos parece ininteligível. A nossa compreensão da ligação entre os atos, portanto, se dá pela presença do condicional “se”, que conduz a uma interpretação de uma relação de argumento implícita iniciada por “então”, como sugerimos na estrutura hierárquico-relacional da Figura 75. Isso demonstra a importância dos conectores na orientação dos sentidos do texto e na organização relacional, já que sua presença dá uma indicação das possíveis interpretações que poderiam ser feitas pelo leitor, sobretudo em um trecho de difícil compreensão linguística.

O Guia do Participante entende que o texto foi classificado nesse nível por não cumprir totalmente o propósito sugerido pela atividade e deixar dúvidas quanto à adequação da interlocução. Além disso, o documento ainda aponta que problemas de clareza referentes à coesão e a outras questões linguísticas também podem dificultar a interpretação do leitor. Na nossa análise, pudemos observar que o autor demonstra ter conhecimento do formato geral do gênero discursivo em questão e aparenta ter procurado criar certa linha argumentativa no seu texto em prol do site de caronas. No entanto, pequenas infelicidades textuais em relação ao uso dos conectores acabam por causar, de fato, complicações na compreensão de certos trechos, embora o propósito comunicativo não tenha sido de todo comprometido. Ao mesmo tempo que apresenta falhas na construção de certas relações, o autor também faz o uso de outros conectores e estruturas adequadamente. Assim, apesar de ainda não próximo de um estágio mais maduro, podemos dizer que esse autor se encontra em um estado de desenvolvimento da sua competência discursiva para a escrita quanto à articulação textual também já não mais tão básico.

4.4.3 Sem Certificação

Texto 12

(1) O site Caronetas é uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (2) Nas cidades do Brasil os carros carregam poucos passageiros (3) com os benefícios de evitar o garrafamento (4) e a polui o ar.

(5) A plataforma tem mais de 290 mil usuários (6) e a grande vantagem é a questão da segurança, um dos maiores problemas das pessoas.

(7) A solução é por em contato a pessoas da mesma empresa.

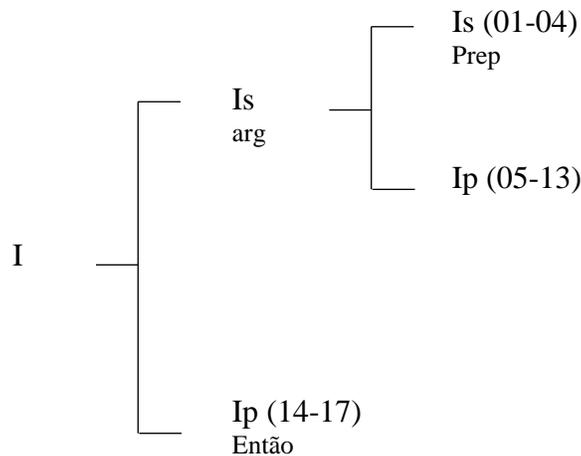
(8) Primeiro a empresa se cadastra (9) e apos os funcionários fazem o preenchimento. (10) O site junta as pessoas que fazem trajetos parecidos.

(11) Outra vantagem é economizar (12) ao compartilhar os custos dos viagens. (13) Sem esquecer o atrativo de voltar a respirar limpio.

(14) Então vocês não podem deixar passar esta oportunidade, (15) faça agora o preenchimento (16) e comenze economizar (17) e cuidar da natureza.

A macroestrutura hierárquico-relacional desse texto, a nosso ver, é mais simples do que as dos textos anteriores da Tarefa 4, porque, não apresenta os elementos paratextuais próprios do gênero e-mail conforme o esperado⁷⁷.

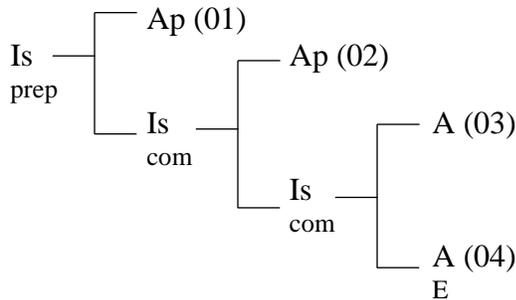
Figura 76 – Macroestrutura hierárquico-relacional do Texto 12



Nesse texto, o autor não inicia com uma introdução de forma a informar o leitor qual será o tema, como ocorre nos outros textos, mas já vai direto ao ponto, começando sua produção já a explicar sobre o site Caronetas. Por isso, a nossa interpretação de sua estrutura hierárquica é diferenciada das anteriores. A intervenção que se liga às demais por uma relação interativa de preparação, Is (01-04), no caso, vai aparecer dentro da intervenção maior Is (01-13).

⁷⁷ A estrutura hierárquico-relacional detalhada do Texto 12 pode ser encontrada na página 235.

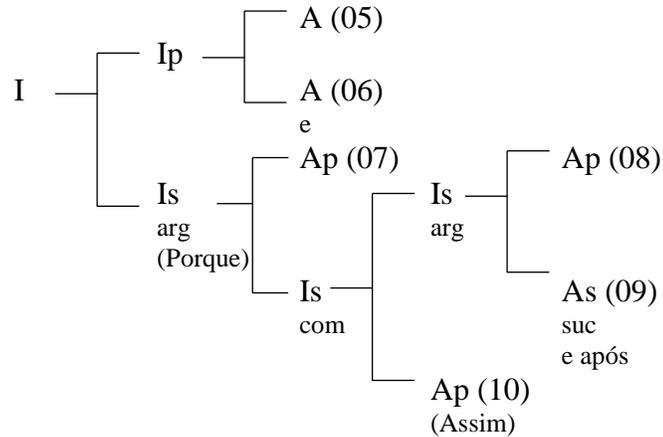
Figura 77 – Estrutura hierárquico-relacional de Is(01-04)



“(1) O site Caronetas é uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (2) Nas cidades do Brasil os carros carregam poucos passageiros (3) com os benefícios de evitar o garrafamento (4) e a polui o ar.”

Dentro dessa intervenção, é interessante destacarmos a predominância das relações de comentário. Isso ocorre provavelmente porque as informações articuladas nesse trecho contribuem para a elucidação sobre a situação do Brasil que levou à criação da plataforma Caronetas, informação presente no ato (01). A relação de comentário entre Ap(02) e Is(03-04), no entanto, não parece adequada. Isso porque a informação trazida na intervenção Is(03-04) causa um estranhamento em relação à expectativa criada com informações ativadas na memória discursiva do autor com a enunciação do ato (02). Isto é, no ato (02), o autor afirma que nas cidades brasileiras os carros carregam poucos passageiros, de forma a conduzir o leitor possivelmente a um entendimento de que isso causa um efeito negativo, já que significa uma maior circulação de veículos e, portanto, maior engarrafamento e poluição. No entanto, na continuação, o autor aponta que isso causa o efeito positivo de se evitarem tais problemas, o que parece contraditório.

A intervenção seguinte, I (05-10), corresponde a três parágrafos do texto:

Figura 78 – Estrutura hierárquico-relacional de I(05-10)

“(5) A plataforma tem mais de 290 mil usuários (6) e a grande vantagem é a questão da segurança, um dos maiores problemas das pessoas.

(7) A solução é por em contato a pessoas da mesma empresa.

(8) Primero a empresa se cadastra (9) e apos os funcionários fazem o preenchimento. (10) O site junta as pessoas que fazem trajetos parecidos.”

Interessante percebermos nessa intervenção que é possível interpretarmos uma relação de sucessão entre os atos (08) e (09), que, como vimos, não foi comum em outros textos do nosso corpus. Interpretamos como uma sucessão porque o autor se utiliza, no ato (08), do vocábulo “primeiro” para apresentar uma informação e, depois, do conector temporal “após” para marcar um passo que deveria vir em sequência. Em outros textos, essa sucessão de informações apareceu mais frequentemente com a marcação apenas do conector “e” consecutivo, que acabava por indicar também certa relação argumentativa, como já discutimos.

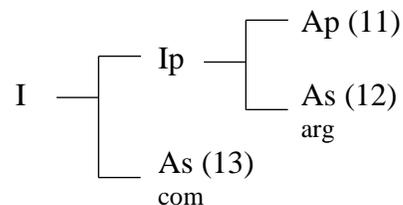
A relação entre Is (05-06) e Ip (07-10) nos foi difícil de interpretar por conta da forma como foram organizadas as informações no trecho. Pelo fato de o conteúdo trazido em Ip (07-10) nos parecer uma explicação de porque a grande vantagem da plataforma é a segurança (informações contidas em Is (05-06)), a inserção do conector “porque” para explicitar a ligação entre esses constituintes nos parece adequada, de modo a facilitar a interpretação de uma relação argumentativa explicativa.

Um maior esforço cognitivo do leitor é também necessário para se estabelecer a relação entre Is (08-09) e Ap (10), que, a nosso ver, poderia ser marcada pelo conector conclusivo do tipo de

“assim”, indicando uma relação também argumentativa. Contudo, nesse caso, a falta do conector, apesar de causar certa dificuldade na leitura, não causa tanto problema na interpretação como no caso anterior.

Outra relação entre constituintes do texto que é possível de ser interpretada como argumentativa seria a relação entre os atos (11) e (12), que podemos observar na estrutura hierárquico-relacional de I (11-13) a que chegamos:

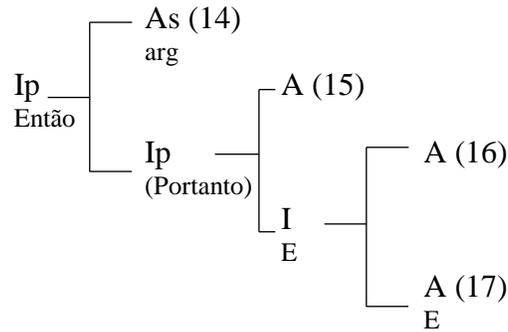
Figura 79– Estrutura hierárquico-relacional de I(11-13)



“(11) Outra vantagem é economizar (12)ao compartilhar os custos dos viagens. (13) Sem esquecer o atrativo de voltar a respirar limpio.”

O autor, nesse caso, se utiliza de uma estrutura que pouco apareceu nos demais textos aqui analisados para iniciar o ato (12): “ao compartilhar...”, o que a gramática normativa chamaria de oração subordinada adverbial reduzida de infinitivo. Nesse trecho, essa estrutura pode ser interpretada como indicação de uma relação de argumento, já que, a nosso ver, a informação de As(12) traz uma explicação para o enunciado em Ap(11).

Por fim, a última intervenção do texto, Ip (14-17) iniciada pelo conector “então”, vai trazer um argumento final. Um dos usos para esse conector, segundo Pezatti (2001), sinalizaria uma relação conclusiva de modo similar ao conector “logo”. Assim, podemos dizer que o autor do Texto 12 faz o uso de “então” proficientemente, de forma a finalizar os pontos de uma sequência argumentativa que vinha construindo.

Figura 80 – Estrutura hierárquico-relacional de Ip(14-17)

“(14) Então vocês não podem deixar passar esta oportunidade, (15) faça agora o preenchimento (16) e comence economizar (17) e cuidar da natureza.”

Além disso, o “portanto”, que poderíamos inferir para fazer a ligação entre os constituintes As (14) e Ip (15-17), também poderia contribuir para percebermos essa tomada de posição final do autor quanto ao uso da plataforma online que ele deveria anunciar para seus funcionários. Interessante notarmos que é nessa intervenção que o autor se dirige pela primeira vez no texto a um interlocutor, sugerindo uma possibilidade de o texto se enquadrar no gênero e-mail, já que parece estabelecer um diálogo. De qualquer forma, apenas essa característica não parece ser o suficiente para entendermos que o texto estaria de acordo com a estrutura esperada desse gênero.

De fato, segundo o Guia, esse texto recebeu a avaliação como Sem Certificação, especialmente, por não estabelecer uma interlocução clara e não cumprir com o propósito da Tarefa 4 de escrever um e-mail aos funcionários da empresa. Como vimos, no único momento em que o locutor se direciona diretamente a um interlocutor no texto, não fica claro quem seria esse interlocutor ou qual seria a posição tomada pelo locutor. Quanto à Forma de Organização Relacional, esse texto apresenta pouca variedade de conectores e várias relações não marcadas. Isso não seria um problema se o autor ainda assim conseguisse manter a linha argumentativa de forma a conduzir a interpretação do leitor, como vimos em outros textos aqui analisados. Entretanto, não é isso que acontece, já que, em diversos momentos, o trecho é confuso, demandando grande esforço do leitor para o estabelecimento das relações no texto. Uma possibilidade para o autor ter apresentado essa característica seria a falta de conhecimentos ou familiaridade com possibilidades de articulação textual em Língua Portuguesa ou com o próprio funcionamento do gênero nessa língua, o que pode levar à organização confusa de alguns trechos e à ocorrência de demais problemas redacionais. Isso

demonstra que esse autor se encontra ainda em um estágio inicial de desenvolvimento da competência discursiva quanto à organização relacional, já que as infelicidades textuais que discutimos em relação a esse aspecto podem causar dificuldades na interpretação da organização do texto.

4.5 Considerações finais do capítulo

Por fim, de acordo com o que foi tratado neste capítulo, podemos dizer que, com a análise dos textos com base no MAM, segundo o percurso que escolhemos, foi possível termos uma visão geral de como os participantes do Celpe-Bras organizam seus textos e do estado de desenvolvimento da competência discursiva em que se encontram em relação aos parâmetros que analisamos: organização relacional e gênero discursivo.

Um dos resultados que observamos e que era também esperado foi que, dependendo do gênero escolhido, os candidatos parecem ter construído os seus textos de maneira diferente, o que nos levou a chegar a macroestruturas hierárquico-relacionais com características específicas. Nos textos das Tarefas 1 e 4, em que o gênero proposto era o email, percebemos que os autores/participantes, como esperado, optaram por uma estrutura hierárquica formada por três constituintes coordenados, exceto os textos Sem Certificação (Texto 2 e Texto 12). Nos textos da Tarefa 2, cujo gênero solicitado era o pôster acadêmico, percebemos uma escolha maior pela organização textual por coordenação de constituintes, também como era esperado. Por fim, nos textos da Tarefa 3, do gênero apresentação de livro, percebemos uma escolha variada na construção macroestrutural, em que identificamos o predomínio de relações de argumento, buscando-se construir a sequência argumentativa esperada, mas também de constituintes coordenados, quando os textos tendiam mais à descrição.

Em muitos dos casos, como demonstramos no decorrer das análises, a falta de marcadores discursivos nos dificultou a leitura e a interpretação das relações entre os constituintes textuais, exigindo maior esforço cognitivo. Também o uso não apropriado de conectores acabou por nos causar dúvidas na interpretação de certos trechos. Por outro lado, percebemos que os autores alguns textos, sobretudo os dos textos 7 e 10 de nível Avançado Superior, apesar de escolherem a

supressão de marcadores, nos pareceram conseguir construir a organização de seus textos de maneira que ainda assim ficassem claras as relações entre os constituintes.

Os textos de nível Intermediário tenderam a apresentar conectores que podem ser considerados como mais usuais (como “mas”, “porque”, “além de”, “como”...) e dúvidas na organização esperada do gênero (como os textos 5 e 8, por exemplo), bem como trechos de difícil compreensão por conta da falta de conectores ou do emprego equivocado deles. Os textos de nível Sem Certificação, por sua vez, de maneira geral, trouxeram diversos trechos que nos exigiram maior esforço como leitores, na medida em que a falta de marcação causava dificuldades na interpretação das relações entre constituintes. Observamos que, em textos de todos os níveis, muitas das dificuldades ocorridas quanto ao estabelecimento das relações nos textos poderiam estar ligadas a uma possível falta de familiaridade por parte do autor com estruturas ou possibilidades de articulação na Língua Portuguesa em uso no Brasil.

Não nos coube aqui fazer uma análise da correspondência entre o diagnóstico do estado de desenvolvimento da competência discursiva dos participantes do Celpe-Bras quanto à organização relacional dos textos e o nível de certificação que obtiveram, pois entendemos que a avaliação pelo Celpe-Bras do nível do aluno é holística e não corresponde apenas ao parâmetro que nós focamos neste trabalho. No entanto, acabamos por perceber que, de maneira geral, existiu certa correspondência entre essas duas questões: os autores dos textos de nível Avançado Superior pareceram apresentar também um estado de desenvolvimento da competência discursiva mais maduro que os outros; os dos textos de nível Intermediário pareceram estar em um estado não mais imaturo, mas também não completamente maduro do desenvolvimento da competência discursiva para a escrita; e os dos de nível Sem Certificação nos pareceram estar em um estado mais incipiente desse desenvolvimento. Esse resultado, porém, também apresentou exceções, como o autor do Texto 9, de nível Sem Certificação, que nos pareceu estar em um estado de desenvolvimento da competência discursiva quanto à articulação textual mais maduro que os outros do seu nível; ou o do Texto 5 de nível Intermediário, que nos pareceu estar em um estado mais imaturo do que os outros de seu nível de certificação dado pelo exame.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

Este trabalho procurou envolver questões que podem ser de interesse tanto de pesquisadores analistas do discurso, quanto de linguistas aplicados e professores que trabalham diretamente com o ensino de Português como língua adicional. Como exposto na apresentação e introdução deste trabalho, o exame Celpe-Bras é de amplo alcance e de fundamental importância para as políticas linguísticas do nosso país no cenário nacional e internacional, bem como para o ensino da língua em sala de aula, já que um exame de tal pertinência pode causar um efeito retroativo (*backwash*) também na educação. Levando isso em conta, pesquisas que reflitam sobre as produções dos participantes no exame fazem-se relevantes para entendermos melhor como tais autores, falantes de Português como língua adicional, organizam seus textos.

No capítulo 2, nos pareceu importante trazer a discussão a respeito da noção de competência no ensino de línguas, uma vez que esse termo pode ser tomado a partir de várias acepções. Além disso, considerando nosso foco nesta pesquisa, foi-nos também relevante traçar uma definição do conceito de competência comunicativa, que é recorrente nos estudos de ensino-aprendizagem de língua e uma das bases para a elaboração do Celpe-Bras. A partir dessas discussões e das reflexões de Roulet (1999) também já tratadas neste trabalho, entendemos como fundamental trazermos também o conceito de competência discursiva, que foi norteador das análises desse trabalho, dada sua importância para um ensino de línguas que considere também a capacidade do aluno de analisar e compreender mais do funcionamento do discurso. O trabalho com a noção de competência discursiva dada por Auchlin, como vimos, nos permitiu olhar para os textos dos autores/participantes considerando o desenvolvimento dessa competência como uma sucessão de estados semi-estáveis e, portanto, entendendo que os problemas redacionais encontrados nos textos indicam que os autores se encontram de fato em processo de maturação quanto ao domínio da sua escrita.

Optamos pelo MAM como um referencial teórico-metodológico adequado para a nossa pesquisa, já que nos possibilitou seguir um percurso de análise que nos desse base para observarmos a organização discursiva nos textos dos participantes do Celpe-Bras, modelo descrito em detalhes no capítulo 3. Dentre as diversas possibilidades de analisarmos o estado de desenvolvimento da

competência discursiva para a escrita dos autores dos textos que compunham o nosso corpus, foi escolhida a Forma de Organização Relacional. A análise que desenvolvemos, a partir das Dimensões Hierárquica e Interacional combinadas à Forma de Organização Relacional, contribuiu para que pudéssemos ter uma visão de como os autores/participantes organizam seus textos e os articulam considerando os gêneros discursivos visando atingirem os objetivos esperados pelas tarefas propostas pelo exame. Além disso, a opção por esse aspecto do discurso nos permitiu entender melhor quais foram as dificuldades dos autores falantes de Português como língua adicional quanto à construção textual.

As discussões expostas no capítulo 4 de acordo com o percurso de análise que definimos tornaram, então, possível a elaboração de um diagnóstico do estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita dos autores desses textos. De maneira geral, observamos que textos de autores que nos pareceram mais maduros quanto ao desenvolvimento da competência discursiva apresentaram um perfil mais bem organizado, com conectores diversificados e usados de maneira eficaz, ou com menos ocorrência de conectores, mas ainda assim bem articulados de forma que a ausência de marcadores não causou esforço para a interpretação das relações. Textos de autores considerados em um estado não tão básico, mas também não ainda maduro em relação ao desenvolvimento da competência discursiva tenderam a apresentar conectores não tão variados ou a deixar de marcar com conectores as relações entre os constituintes, o que, muitas vezes, acabou por demandar um maior esforço cognitivo do leitor. Os textos de autores em um estado de desenvolvimento da competência discursiva ainda incipiente nos pareceram apresentar mais infelicidades textuais relacionadas à organização do gênero em si e das relações no texto, com diversos trechos em que a falta de marcação nos causou dificuldades de leitura.

Percebermos as dificuldades e problemas redacionais dos autores/participantes da prova pode contribuir para o aprimoramento dos trabalhos com articulação textual em sala de aula de Português como língua adicional, como quanto ao ensino do uso de marcadores discursivos, da organização de gêneros discursivos, da construção de sequências textuais etc. Afinal, entendendo melhor as dificuldades dos alunos, o professor pode fornecer oportunidades para contorná-las e auxiliar o aluno a articular os seus textos de modo a servir ao seu propósito comunicativo. As discussões articuladas neste trabalho e os resultados alcançados, portanto, poderiam ser úteis também como

ponto de partida para pesquisas futuras. Pesquisas na área de ensino poderiam buscar uma comparação de nossos resultados com práticas em sala de aula, procurando examinar como essa prática e livros didáticos da área de PLA estariam levando em conta o ensino dos marcadores discursivos e da articulação textual. Na área de Análise do Discurso, os nossos resultados, combinados a estudos da Forma de Organização Informacional dos textos, poderiam ainda ser considerados se chegar a um entendimento maior da progressão das informações nos textos e constituir uma etapa inicial de um estudo da Forma de Organização Tópica. Ou, ainda, nossos resultados poderiam ser relacionados à Forma de Organização Enunciativa, de modo a buscar uma compreensão maior em relação às marcas de subjetividade dos autores falantes de Português como uma língua adicional e das diversas vozes articuladas nos textos. Qualquer dessas possibilidades de continuação deste estudo seria uma importante contribuição para traçarmos um diagnóstico mais completo do estado de desenvolvimento da competência discursiva para a escrita desses autores, colaborando para uma educação e avaliação na área de PLA que busque preparar os alunos/autores para interpretar e produzir os mais variados textos e discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de; MARINHO, Janice Helena Chaves. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. **Gláuks**. v.12, n.1, p. 169-203, 2012.

ANDRADE, Inêz Barcellos de; Abreu, Annelise Maria de Oliveira Wilken de; LIMA, Maria Cristina Miranda. (Orgs.). **Manual para a elaboração de pôster técnico e científico**. Campo dos Goytacazes, 2013. Disponível em: <http://www.fmc.br/images/trabalhos_academicos/ManualPosterTecnico.pdf> Acesso em: 15 out. 2016.

ASBACH-SCHNITKER, Brigitte. Die adversativen Konnektoren aber, sondern und but nach negierten Sätzen. In: WEYDT, Harald. (Her.) **Die Partikeln der deutschen Sprache**. Berlin-New York: De Gruyter, 1979. Cap. 34, p. 457-468.

AUCLIN, Antoine. Approche expérientielle du discours (présentation). **Cahiers de Linguistique Française**. n.18. p.331-338, 1996.

_____. Du texte à la compétence discursive: le diagnostic comme opération emphatico-inductive. **Cahiers de Linguistique Française**. n.18. p.339-355, 1996a.

_____. L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue: arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In: LUZZATTI et al. (Éds.) **Le Dialogue**. Berne: Lang, 1997. p. 123-135.

_____. Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In: VERSCHUEREN, J. (Éd.) **Pragmatics in 1998: selected papers from the 6th International Pragmatics Conference**, v.2, Anvers, IPra, 1998. p. 1-21.

AUCLIN, Antoine; BURGER, Marcel. Uzalunu: Análise do Discurso e Ensino de Língua Materna. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. v.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Cap. 5, p. 83-114.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. / (V. N, Volochínov). (traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira), 14ª ed. São Paulo, SP: Hucitec, [1929] 2010.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. (tradução por A.F. Fernadini et al.), 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1975] 2010a. p. 71-210.

_____. **A estética da criação verbal**. (tradução por Maria Ermantina Galvão), 3ª ed. São Paulo: Marins Fontes, [1979] 2010b.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Nova Fronteira, 2009.

BHATIA, VijayK. Bhatia. Análise de gêneros hoje. (Tradução por Benedito Gomes Bizerra). **Revista de Letras**. n.23, v. 1/2, jan./dez., 2001.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.

BODERÍA, Salvador Pons. La combinacion de marcadores del discurso em la conversación coloquial : interacciones entre posición y función. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, n.2, p. 141-159, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Guia do Participante, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>>. Acesso em 01 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>>. Acesso em 10 out. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. (tradução por Raquel Anna Machado e Péricles Cunha). São Paulo: EDUC, 2003.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v.1, p. 1-47, 1980.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. Cap. 4, p. 45-66.

CUNHA, Gustavo Ximenes. **A construção da narrativa em reportagens**. 2013. 601f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2013.

_____. **Para entender o funcionamento do discurso**: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.

DAMAZO, Liliane Oliveira; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; VILELLA, Ana Maria Nápoles. Uma análise enunciativa de textos de examinandos do Celpe-Bras. In: DELL’ISOLA, Regina Lúcia

Péret (Org). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Cap. 2, p. 37-54.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

_____. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Cap. 1, p. 15-36.

DIONIZIO, Angela Paiva; PENHA, Ana Cristina Gomes da; PINHEIRO, Najara Ferrari. (Orgs.). **Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos – anais eletrônicos do IV encontro gêneros na linguística e na literatura**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

EST – MEASURING THE POWER OF LEARNING. **Toefl**. 2016. Disponível em: <<https://www.ets.org/pt/toefl>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FERRAZ, Andrea; PINHEIRO, Isabel Mendes. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Cap. 8, p. 131-141.

FILLIETTAZ, L. e ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. **Discourse Studies** v. 4(3), 2002, p. 369-392.

GOETHE INSTITUT. **Exames de Alemão**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/sap/prf.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching Language in Context**. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001.

IELTS. **IELTS Home**. 2016. Disponível em: <<https://www.ielts.org/>> Acesso: 15 set. 2016.

KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. Cap.2

_____. **As Tramas do Texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka. Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. **Acquisition et interaction en langue étrangère**, n. 27, p. 91-108, 2008.

LEROY, Henrique Rodrigues. Interculturalidade e avaliação em língua-cultura portuguesa para estrangeiros: a competência intercultural no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Cap. 3, p. 55- 67.

LIMA, Helcira. Implicações do uso do conector *mas* em sustentações de Tribunal do Júri. In: SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca; MARINHO, Janice Helena Chaves. (Orgs.) **Estudos da língua em uso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 7, p. 153-169.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Janice Helena Chaves. **O funcionamento discursivo do item “onde”**: uma abordagem modular. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2002.

_____. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**. São Paulo, v. 1, n. 16, p. 75-100, jan./jun. 2004.

_____. Um estudo da organização relacional de textos acadêmicos. In: LARA, Gláucia Muniz Proença. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2006. Cap. 11, p. 197-215.

_____. A Determinação da Unidade Textual Mínima. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. de O.; VILLELA, A. M. N. (Orgs). **Análise do discurso**: ensaios sobre a complexidade discursiva. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

_____. A organização relacional de textos de gêneros jornalísticos. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. v.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Cap. 14, p. 293-312.

MARINHO, Janice Helena Chaves; DACONTI, Geruza Corrêa. Refletindo sobre o estado da competência discursiva para a escrita de aluno/autor universitário. **Mal-estar e Sociedade**. No prelo.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEGNEMENT SUPÉRIOR ET DES LA RECHERCHE. **Diplôme d'études en langue française, Diplôme approfondi de langue française**. Disponível em: <<http://www.ciep.fr/pt/delf-dalf>>. Acesso em 15 set. 2016.

MORAES, Andréa. **Pôster acadêmico**: um evento multimodal. **Ao Pé da Letra**. UFPE, v. 9, jan./dez. 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. **Intercâmbio**. v. VII, p. 135-144, 1998.

NARITA, Masumi; SATO, Chieko; SUGIURA, Masatoshi. Connector Usage in the English Essay Writing of Japanese EFL Learners. **LREC**. v. 27, p. 1171-1174, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

ORTEGA, Lourdes. **Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

ÖSD – ÖSTERREICH SCHWEIZ DEUTSCHLAND. ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1. ÖSD, 2009. Disponível em: <<http://www.osd.at/default.aspx?Slid=17&LAid=1&ARid=388>>. Acesso: 15 set. 2016.

OSLO, Christa; EVANS, Rhodri; SCHOENBERG, Robert. **At home in the world**: bridging the gap between Internationalization and Multicultural Education. Global Learning for all: the forth in a series of working paper on internationalization higher education in the United States. Washington DC: American Council on Education, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Email: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p.68-90.

ROSSARI, Corinne. Projet pour une typologie des opérations de reformulation. **Cahiers de Linguistique Française**. UNIGE, n. 11, p. 345-359, 1993.

_____. Identification d'unités discursives les actes et les connecteurs. **Cahiers de Linguistique Française**. UNIGE, n. 18, p. 157-177, 1996.

ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anna. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang SA, 2001.

ROULET, Eddy. **La description de l'organisation du discours**: du dialogue au texte. Paris: Didier, 1999.

_____. Un Modèle et un Instrument d'Analyse. In: ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001. Cap. 2, p. 27-52.

_____. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. **Approaches to discourse particles**. Amsterdam: Elsevier, p. 115-131, 2006.

_____. Le modèle modulaire d'analyse du discours: objectifs et développement. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. de O.; VILLELA, A. M. N. (Orgs). **Análise do Discurso**: ensaios sobre a complexidade discursiva. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. Cap.1.

RUFINO, Janaína de Assis. **As minhas meninas**: análise de estratégias discursivas em canções buarqueanas produzidas no período da Ditadura Militar 2011. 337f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2011.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Cap.11, p. 105-112.

SCHLATTER, Margarete. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Cap.10, p. 97-104.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2009.

SILVA, Fernando Moreno da Silva. A topicalização na escrita. **Revista Ícone**: Revista de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. v.10, p. 2-10, ago., 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O texto e o discurso. In: **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 6, p. 67-98.

_____. Competência discursiva. In: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)**. Belo Horizonte: FAE, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>>. Acesso em 01 fev. 2016.

TEST DAF INSTITUT. **Erfolgreich studieren in Deutschland**. Disponível em: <<https://www.testdaf.de/>> Acesso em: 15 set. 2016.

UFGRS. **Acervo Celpe-Bras**. Rio Grande do Sul, 2000-2017. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>> Acesso em: 23 nov. 2016.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira**. Lisboa, 2016. Disponível em: <<http://caple.lettras.ulisboa.pt/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ZANOTTO, Normelio. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo de gênero textual. Lucerna, 2005.

APÊNDICES

Divisão em atos dos textos de participantes do Celpe-Bras 2013/1

(Textos retirados do Guia do Participante, 2013)

TAREFA 1

Avançado Superior

Texto 1

- (1) Data: 23/04/2013
- (2) De: Professora Maria Silva
- (3) Para: Diretor Senhor José Souza
- (4) Título: Projeto Horta Ecológica
- (5) Prezado Diretor,

Bom dia, (6) venho por meio do presente e-mail com o fim de sugerir-lhe a implementação de um novo e interessante projeto para nossa instituição.

(7) Nos últimos tempos, (8) os professores de biologia temos observado cada um dos alimentos que são consumidos pelos alunos da escola, (9) e confirmamos que a maioria são industrializados e cheios de conservantes, (10) este tipo de produtos contribuem com a obesidade das crianças e adolescentes.

(11) Por este motivo, os professores gostaríamos de desenvolver o “Projeto Horta Ecológica” em nossa instituição. (12) O mesmo começa na sala de aula, (13) onde os alunos aprenderão como construir um canteiro, (14) além disso, conhecerão os diferentes tipos de sementes, entre outras coisas, (15) e finalmente os professores escolheremos 60 alunos que trabalharão cada semestre na Horta.

(16) É importante destacar, que cada um dos alimentos produzidos serão consumidos dentro da escola.

(17) Gostaria de salientar as vantagens deste projeto para a comunidade escolar, (18) o mais importante será o fato de melhorar os hábitos de alimentação dos estudantes, (19) e aliás tentaremos conscientizar os alunos da importância de consumir alimentos naturais.

(20) Em resumo, eu considero este projeto uma boa opção para ser levada em conta, (21) já que, se todos nos preocuparmos com a saúde dos alunos, (22) indubitavelmente, reduziremos o índice de obesidade.

- (23)Aguardo resposta
- (24) Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.
- (25)Atenciosamente Maria Silva, Professora de Biologia

Intermediário

Texto 2

- (1) Senhor Diretor

(2)Como você sabe na escola existem muitos meninos que têm problemas com seu peso (3)e que possam ter obesidade ao longo de suas vidas (4) por que sua alimentação não está preparado com saladas (5) mas tenham muito conservante (6) e são industrializadas.

(7) Por isso eu quero sugerir que na escola possamos fazer o projeto (8) para que os alunos aprendem a produzir hortas ecológicas no jardim da escola. (9) Assim eles possam comer mesma planta que eles produzem. (10) Na cozinha da escola possamos cozinhar variedades de planta para os alunos, (11) para que sua alimentação seja melhor e mais nutritiva, (12) com isso os estudantes aprenderam a comer melhor (13) e puderam ensinar sua família (14) para que tenham uma alimentação saudável.

(15) Assim mesmo o problema de obesidade poderá ser nulada de nossos alunos (16) para que eles tenham uma vida melhor com maiores possibilidades de tempo de vida (17) aprendendo que a ecologia é muito importante para melhorar saúde (18) e poder ser um exemplo para outras escolas e para comunidade de nossa região.

(19) Atentamente

(20) Professora

Sem Certificação

Texto 3

(1) Senhor Director

(2) Fábrica Boliiana de Envases SA.

(3) O projecto apresentado por os alunos da instituição e um orgulho para todos.

(4) Eu quero fazer uma sugestão para nossa empresa. (5) Nos fabricamos envases metálicos, (6) que também são ecológicos, (7) por que eles são biodegradáveis, (8) os quais cuidam nosso meio ambiente.

(9) E por esse motivo que como sugestão poderíamos regalar os envases metálicos que durante sua fabricação apresentaran fallas, (10) estos envases podem ser usados em hortas caseras, (11) você se pergunta como?

(12) As pessoas em suas casas não tem espacio para ter sua propia horta, (13) mais com os envases regalados eles poderiam plantar sus productos naturais em os envases (14) y guardarlos em qualquer lugar, (15) os envases metálicos não contaminan as hortas.

(16) A forma de como plantar poderiam ser guiadas por os alunos que trabalham no projeto, (17) e a forma como conservar os envases serem guiadas por nosso personal (18) com uma forma de ajudar a nossa comunidade.

(19) Assim como nosso producto e a iniciativa da instituição, (20) poderemos brindar a oportunidade de que as famílias tenham seus propios alimentos, frescos, as saladas recién preparadas (21) de esta forma as famílias e nos tendremos a oportunidade de brindar uma vida sana a toda as pessoas que nos rodean.

TAREFA 2

Avançado Superior

Texto 4

(1) Programa Cultivando Água Boa: procurando um Desenvolvimento sustentável para Brasil

(2) O programa cultivando água boa têm como objetivo, a produção de energia limpa, (3) utilizando hidrelétrica Itaipu, (4) que procura um desenvolvimento sustentável para nosso país. (5) Também , o promoção do qualidade de vida das comunidades e a preservação da natureza . (6) É possível um crescimento econômico e social que não seja prejudicial para nosso lar.

(7) A implementação do projeto, além do desenvolvimento foi feito de maneira compartilhada. (8) Ele foi desenvolvido no ano 2003, com ajuda do governo do Brasil, os governos locais, as comunidades locais e ONG. (9) Foi muito importante a participação de todos. (10) Por isso, as responsabilidades e os resultados foram compartilhados.

(11) Os principais resultados deste programa são: 1200 km de área recuperada, 104 mil hectares de reserva protegida, mais de dez mil educadores ativos, (12)cuja tarefa é oferecer conhecimentos sobre a proteção do meio ambiente. (13) Além disso, o projeto foi desenvolvido em 29 distritos do estado de Paraná. (14) Atualmente são mais de 1 milhão de habitantes que já foram beneficiados pelo programa.

(15) O sucesso do programa é devido a uma razão: o envolvimento das pessoas, (16) a responsabilidade compartilhada permitiu a participação comunitária, (17) foi fundamental que os participantes tenham uma participação ativa no desenho e desenvolvimento do programa. (18) Ter conseguido o compromisso de todos foi o fator que permitiu o sucesso do programa.

(19) O crescimento econômico e social, a produção da energia e os alimentos podem ser feitos de jeito sustentável. (20) É uma tarefa de todo Brasil!

Intermediário

Texto 5

(1) Cultivando Água Boa

(2) A recuperação de mais de 1.200 km de mata na usina hidrelétrica Itaipu Binacional (3) beneficiando a 29 municípios paranaenses com 100 ações de promoção (4) para elevar a qualidade de vida de seus habitantes, (5) tem como resultado o desenvolvimento sustentável (6)para manter nosso planeta em condições propícias para se viver.

(7) O resultado de essas ações se traduzem no equilíbrio do meio ambiente a curto prazo com maior produção de energia e produção de alimentos (8) mantendo o equilíbrio ecológico.

(9) O sucesso do programa deve-se ao trabalho conjunto e bem planejado das instituições e população abrangente (10) visando um planeta melhor.

Sem Certificação

Texto 6

(1) O Água é para todos.

(2) O recurso vital, água, tem que ser para todos. (3) A importância do programa cultivando água boa é para que todos na comunidade possam participar diretamente com apoio do governo local e nacional.

(4) A importância da preservação ambiental e os benefícios para todos na região. (5) As coisas novas que teremos com a hidrelétrica Itaipu Binacional será a chegada do turismo nacional e estrangeiro, (6)que é uma oportunidade para todos (7) além a energia elétrica será muito melhor para todos nós.

(8) As prevenções das inundações na região, (9) não ficaremos com constantes problemas de denúncias (10) o problemas nas principais ruas da região.

(11) Os jovens conheceram da importância do cuidado ambiental e as boas praticas do preservar el ambiente natural, (12) todo este projeto é para beneficio de todos os municípios da região.

(13) A hidrelétrica Itaipu Binacional é o futuro para todos nós.

TAREFA 3

Avançado Superior

Texto 7

(1) Descubram os segredos de preparação dos melhores salgadinhos cariocas. (2) Alaíde, a cozinheira sonhadora, dono do famoso Botequim Alaíde & Chico do Leblon, nos revela em seu livro de receitas o que faz dos seus quitutes os melhores da Cidade Maravilhosa.

(3) Elaboradas enquanto a chefe dorme, (4) as receitas, feitas de mil sabores, levarão o leitor-cozinheiro nos caminhos de uma gastronomia dos sonhos. (5) Até então escritas em bloquinhos, (6) as revelações gastronômicas noturnas desta incansável trabalhadora poderão se espalhar pelas cozinhas do Brasil.

(7) Após muitas interrogações de clientes caídos sob o charme da sua culinária, (8) a mineira decidiu compartilhar as suas quarenta receitas ditadas por “uma voz” no seu sono, (9) do delicioso bolinho Alaíde á incrível coxinha de salmão.

(10) Com este livro Monte Castelo Ideias, (11) entrem nos sonhos desta cozinheira fora do comum (12) e experimentem a delícia que em canta há muito tempo o carioca.

Intermediário

Texto 8

(1) Bolinhos dos sonhos

(2) Este livro é muito interessante e fantástico. (3) Uma cozinheira cria uma receita (4) quando ela dormiu.

(5) Ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça (6) enquanto dorme. (7) Ela jura que foi assim que criou todos os quitutes servidos no seu bar, (8) aberto em sociedade com o ex-garçom. (9) “Vejo o salgado pronto (10) e uma voz me fala como devo fazer. (11) Quando acordo, (12) anoto de olho fechado. (13) Se abrir, (14) esqueço tudo”, (15) ela conta. (16) Isso é fantástico?

(17) Ela chegou ao bar primeira todos os dias. (18) Antes das 7 horas já está na cozinha, (19) e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. (20) Ela se esforça muito do que os outros cozinheiros. (21) Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. (22) Ela não é muito inteligente, (23) mas ela se esforça muito. (24) Ela gosta de cozinhar (25) e ela tem interesse por cozinhar. (26) Ela quer criar uma comida saborosa (27) e criar a sua receita.

(28) Ela nasceu em Minas Gerais (29) e chegou ao Rio de Janeiro aos 13 anos. (30) Hoje, (31) ela tem 49 (32) e ela não gosta de falar no assunto. (33) Sua vida mudou (34) quando ela começou a sonhar com comidas. (35) O primeiro bolinho sonhado ganhou seu próprio nome (36) e leva aipim, camarão e queijo catupiry. (37) De lá para cá, (38) não parou mais de cozinhar (39) e sonhar, (40) reunindo hoje mais de dez cadernos com anotações. (41) Quem provou sabe: (42) são mesmo receitas de outro mundo.

(43) O diferencial das suas receitas é sonhar. (44) As pessoas acham que ela cria uma comida nova com sonhar. (45) Esta comida parece fantástico. (46) As pessoas têm sonhos (47) e eles querem que esta comida pode realizar os seus sonhos. (48) Por isso, esta comida é diferente do que outras.

(49) Então, este livro expressa que algumas pessoas querem realizar os seus sonhos (50) e como realizar os seus sonhos.

(51) Este livro apresenta um espírito de pessoa que tem sonho.

Sem Certificação

Texto 9

- (1) Alaíde Carneiro nasceu em 1962 em Minas Gerais, (2) com os 13 anos ela veio morar no Rio de Janeiro.
- (3) O primeiro trabalho dela foi impregada doméstica na casa de uma professora de gastronomia, (4) depois de pouco tempo ela já podia ajudar a dona de casa fazer os doces.
- (5) A vida dela mudou totalmente depois de se sonhar com receitas, (6) quando isso acontece (7) ela precisa fazer as anotações rapidamente, (8) se não ela esquece.
- (9) Com 24 anos ela e Chico decidiram de fazer o propio negocio (10) e assim abriram o botequim Chico e Alaíde. (11) Hoje ela é cozinheira, proprietária (12) e comand um equipe de dez pessoas. (13) Além disso ela ainda preferi preparar a massa e o recheio dos sagadinhos sozinha.
- (14) Há muito tempo ela pensa de escrever um livro com as suas receitas.
- (15) Ela é uma personagem incrível e independente de todos, (16) conseguiu realizar os seus deliciosos sonhos.

TAREFA 4

Avançado Superior

Texto 10

- (1) DE: Marina Xavier – GERENTE DE RECURSOS HUMANOS
 (2) PARA: FUNCIONÁRIOS DA ARCOR S.A.
 (3) ASSUNTO: PROGRAMA DE CARONAS
- (4) Prezados Funcionários,
- (5) Como gerente de Recursos Humanos gostaria de convidar a todos vocês a participar do programa de caronas. (6) Um programa simples e confiável que já é sucesso em São Paulo.
- (7) O site Caronas, criado pelo engenheiro especialista em logístico Márcio Nigro, oferece uma solução inteligente para a mobilidade urbana.
- (8) É uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (9) Como está voltada exclusivamente para empresas, (10) a questão da segurança fica garantizada. (11) A nossa empresa já foi cadastrada (12) e faz parte das quase 2.000 corporações que usam o sistema.
- (13) É importante vocês fazerem suas contas individuais no site. (14) O sistema é gratuito. (15) Cada funcionário deve preencher seu trajeto diário (16) e a plataforma indica pessoas que fazem caminhos parecidos (17) e as contata.
- (18) Este sistema, além de evitar uma maior poluição do ar, (19) ajuda a descongestionar o trânsito (20) e a economizar dinheiro. (21) A carona é cobrada, (22) considerando o gasto de combustível, pedagio e estacionamento. (23) O valor por viagem pode ser acordado entre motorista e passageiro. (24) O pago pode ser feito diretamente ou através de créditos pré-pagos.
- (25) É uma grande oportunidade. (26) Tenho certeza de que vocês vão saber aproveitar.
- (27) Atenciosamente
 (28) Marina Xavier
 Gerente de Recursos Humanos

Intermediário

Texto 11

(1) Senhores de funcionários da empresa:

(2) Oi, bom dia.

(3) Eu sou um gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no site Caronatas.

(4) Eu acho que boa parte dos automóveis que circulam em grande centro urbanos brasileiros carrega pouco passageiros. (5) E por exemplo, no São Paulo, tem 64% do carros no essa cidade só levam o próprio motorista. (6) E além de congestionar o trânsito, (7) ainda polui o ar.

(8) A grande sacada é solucionar a questão da segurança, (9) e um dos maiores temores das pessoas ao oferecer (10) ou aceitar caronas. (11) Como o círculo é restrito à empresa, (12) essa insegurança diminui. (13) Seus funcionários fazem suas contas individuais no site.

(14) A carona é cobrada, (15) levando em conta o preço do combustível, pedágios e estacionamento. (16) E quem pega carona pode transferir parte de seus créditos virtualmente para quem dirige. (17) E além de se economizar a respirar aliviados (18) com já fizemos um dia.

(19) Se vocês acham que poder funcionais, (20) pode ter um sociais mais convermente.

(21) Só isso.

(22) Obrigada.

Sem Certificação

Texto 12

(1) O site Caronetas é uma plataforma que ajuda a organizar caronas entre funcionários. (2) Nas cidades do Brasil os carros carregam poucos passageiros (3) com os benefícios de evitar o garrafamento (4) e a polui o ar.

(5) A plataforma tem mais de 290 mil usuários (6) e a grande vantagem é a questão da segurança, um dos maiores problemas das pessoas.

(7) A solução é por em contato a pessoas da mesma empresa.

(8) Primeiro a empresa se cadastra (9) e após os funcionários fazem o preenchimento. (10) O site junta as pessoas que fazem trajetos parecidos.

(11) Outra vantagem é economizar (12) ao compartilhar os custos dos viagens. (13) Sem esquecer o atrativo de voltar a respirar limpo.

(14) Então vocês não podem deixar passar esta oportunidade, (15) faça agora o preenchimento (16) e comece economizar (17) e cuidar da natureza.

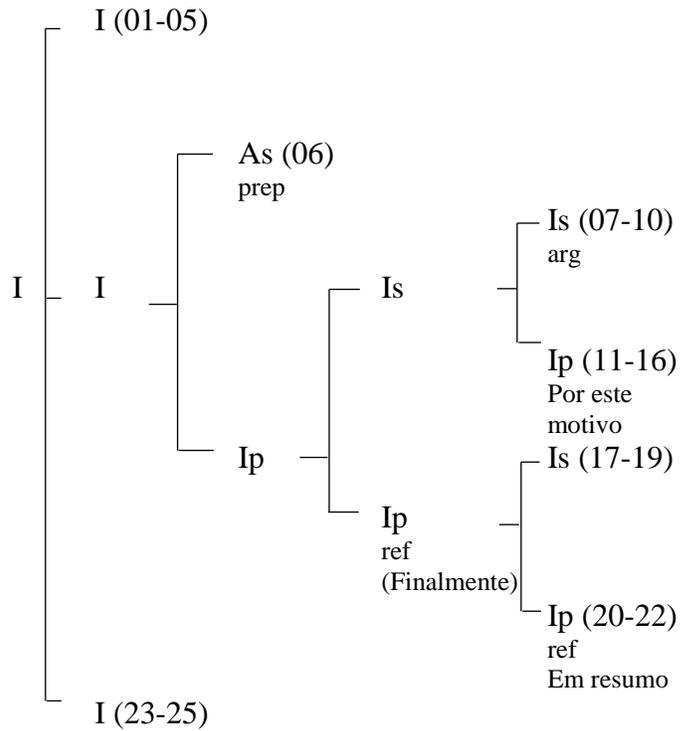
Estruturas hierárquico-relacionais dos textos de participantes do Celpe-Bras 2013/1
(Textos retirados do Guia do Participante, 2013)

TAREFA 1

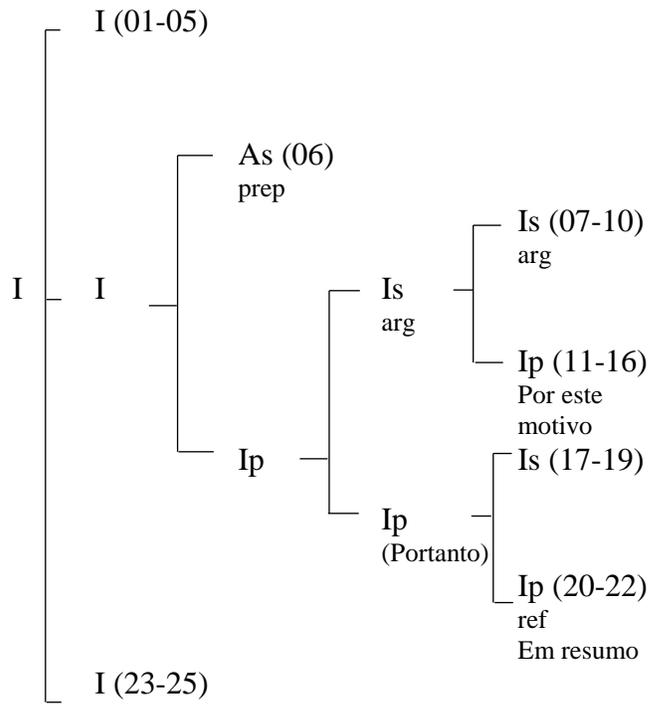
Avançado Superior (Texto 1)

- MACROESTRUTURA

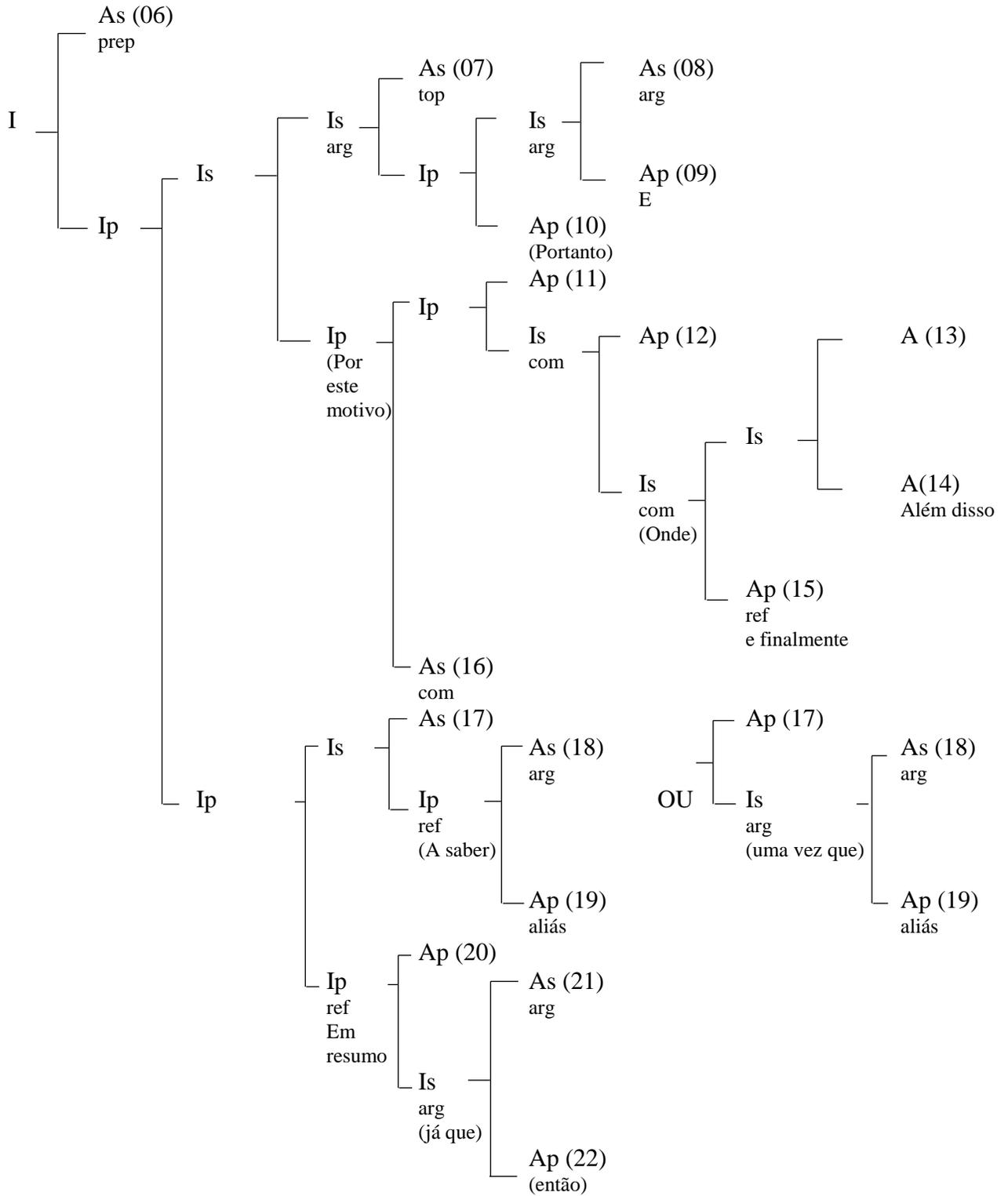
Perfil Relacional 1



Perfil Relacional 2

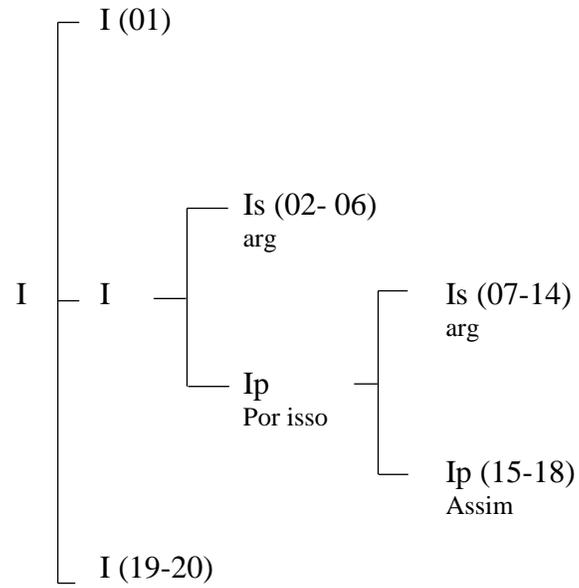


• MICROESTRUTURA

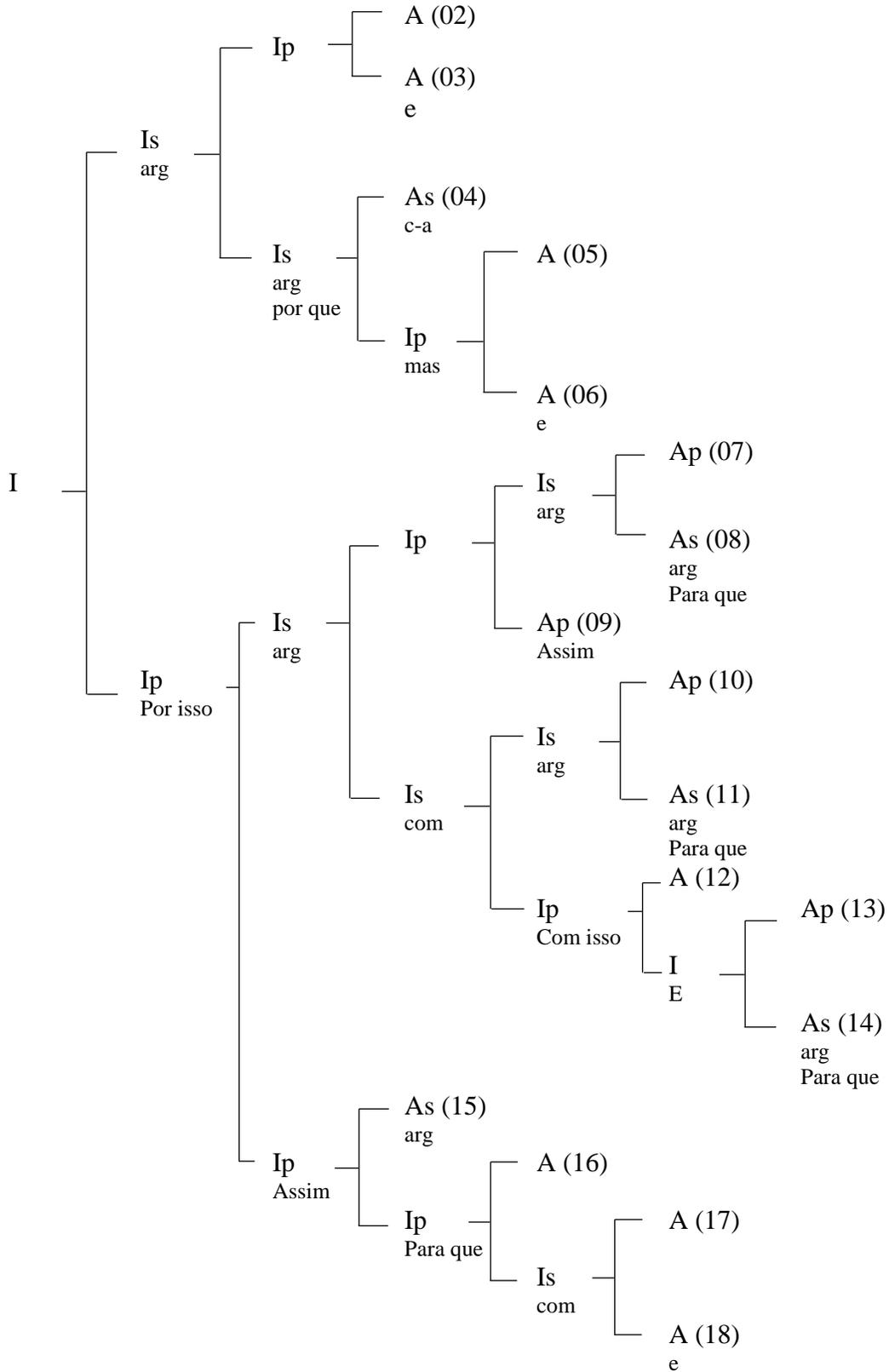


Intermediário (Texto 2)

- MACROESTRUTURA

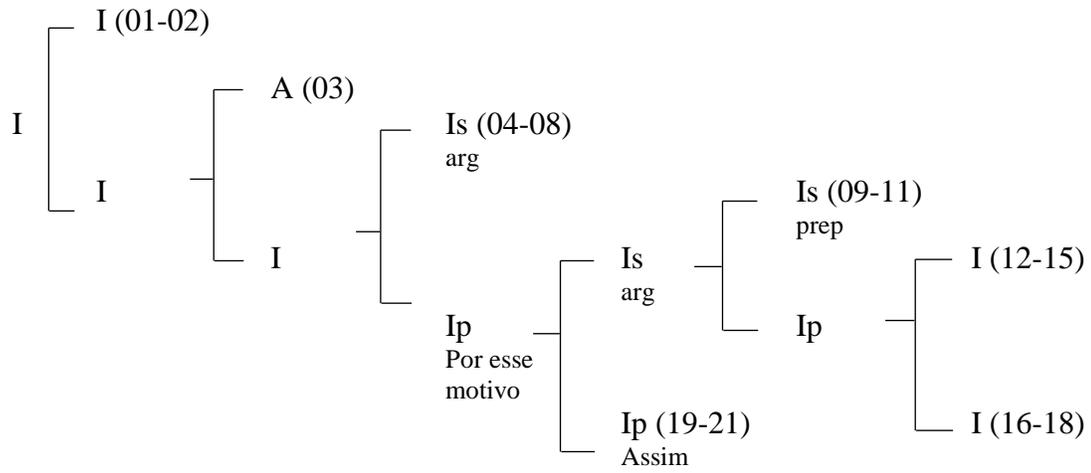


• MICROESTRUTURA

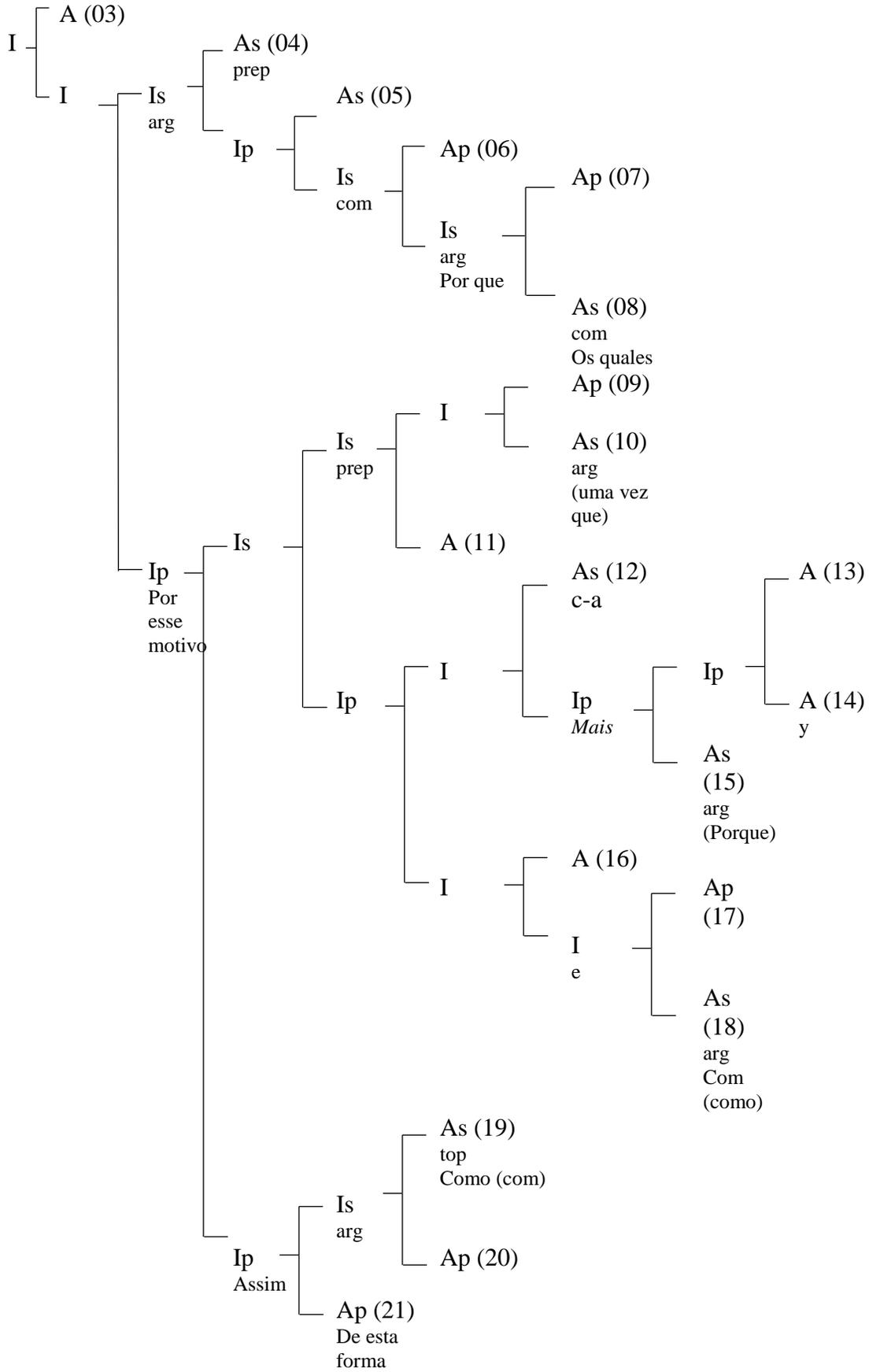


Sem Certificação (Texto 3)

- MACROESTRUTURA

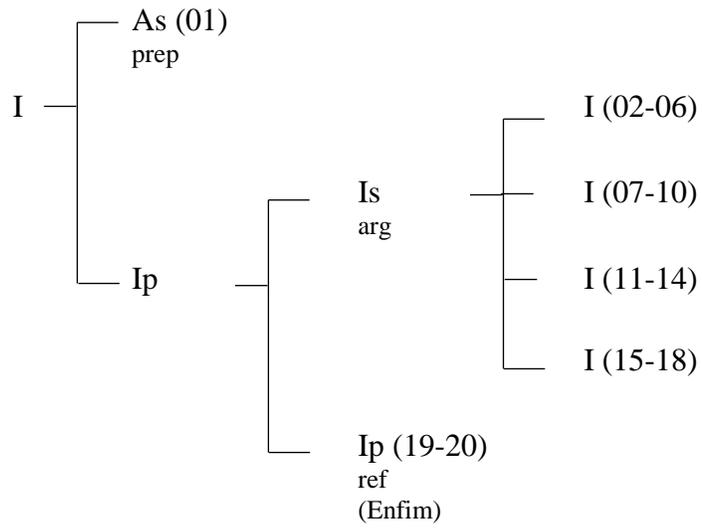


- MICROESTRUTURA

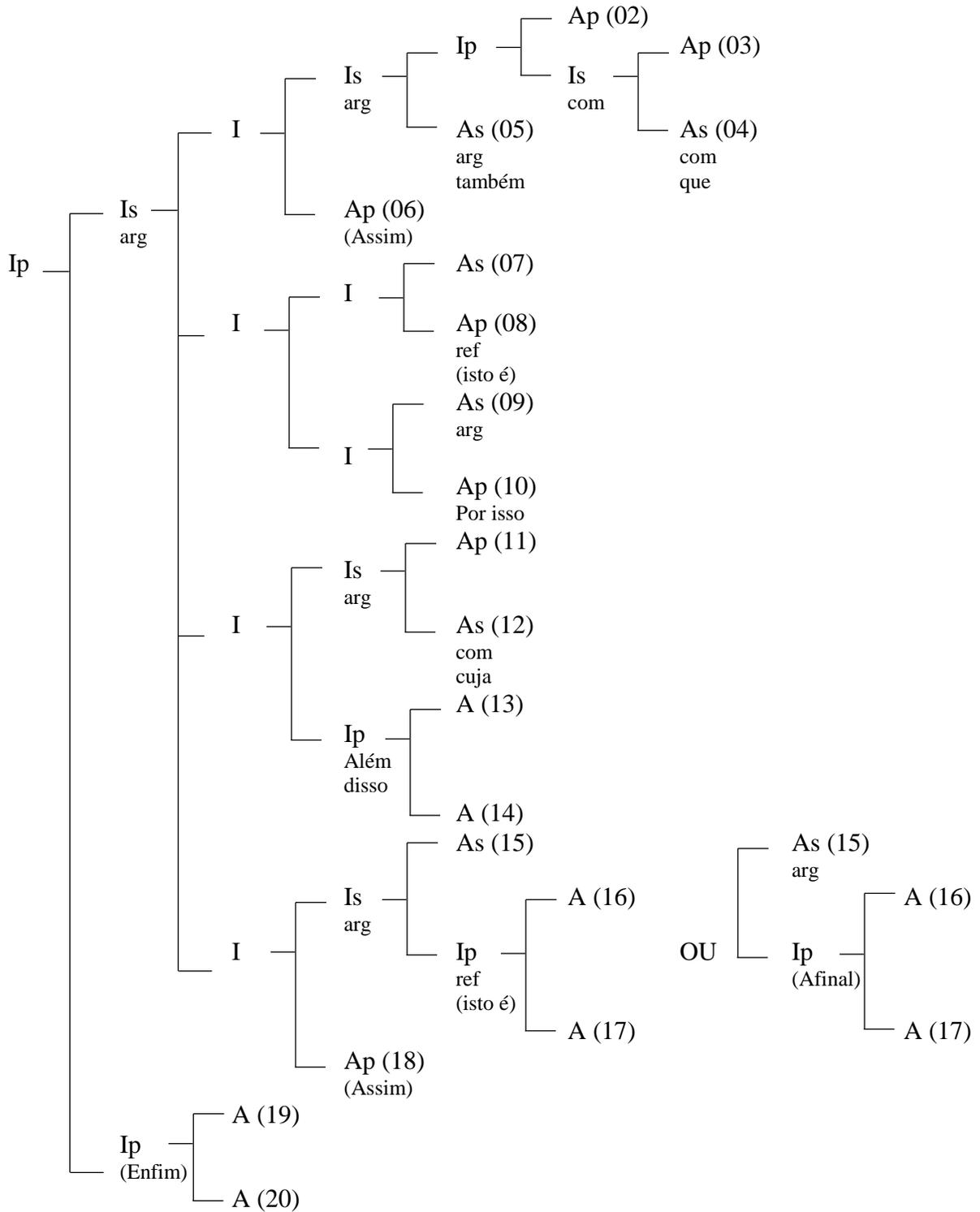


TAREFA 2**Avançado Superior (Texto 4)**

- MACROESTRUTURA



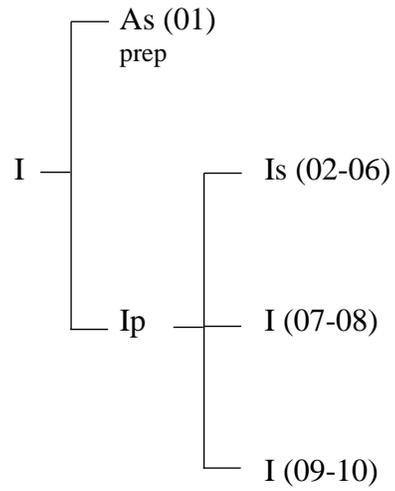
• MICROESTRUTURA



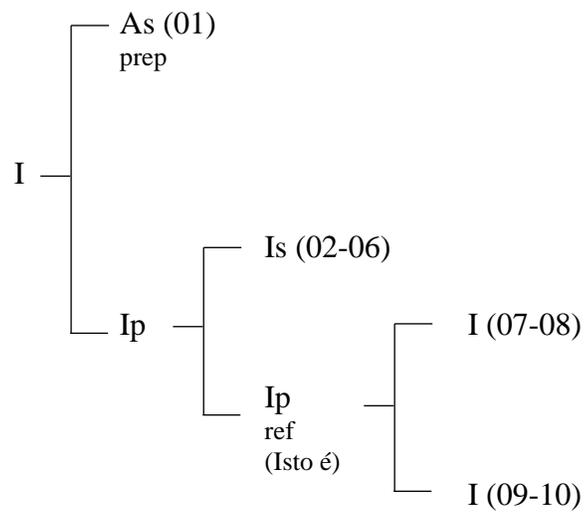
Intermediário (Texto 5)

- MACROESTRUTURA

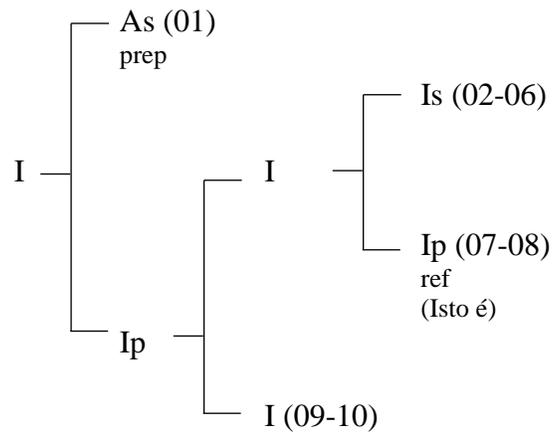
Perfil Relacional 1



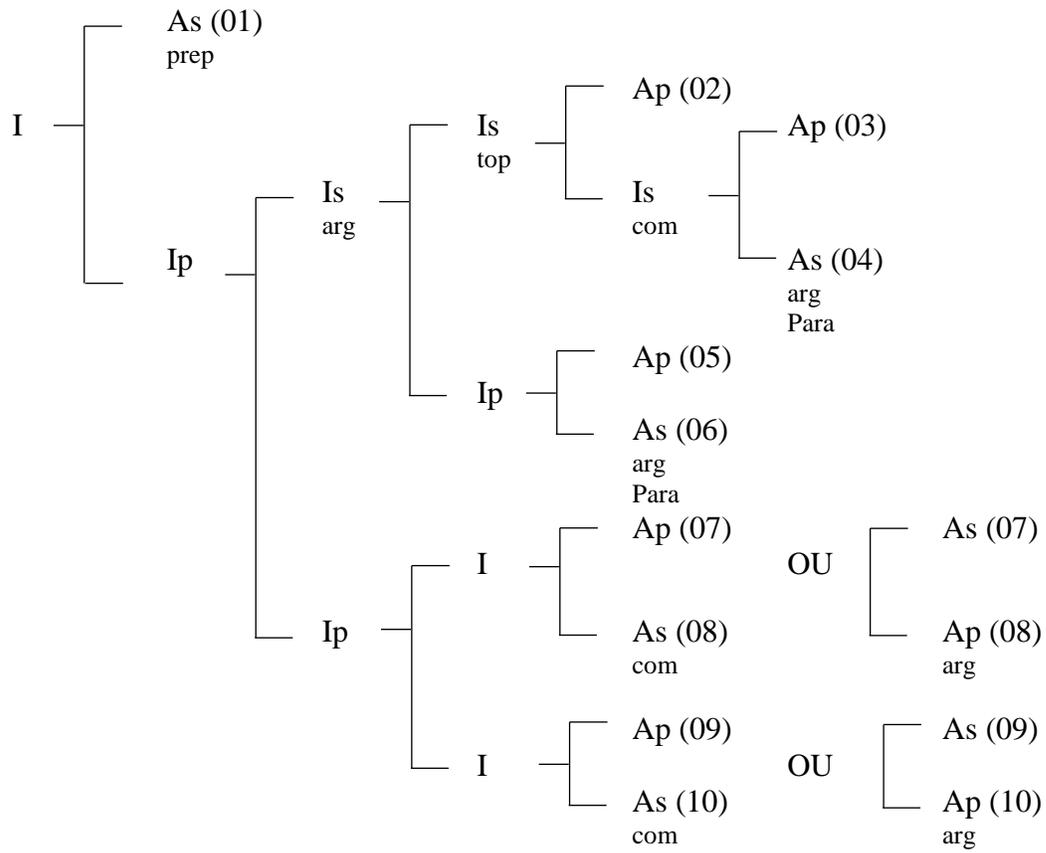
Perfil Relacional 2

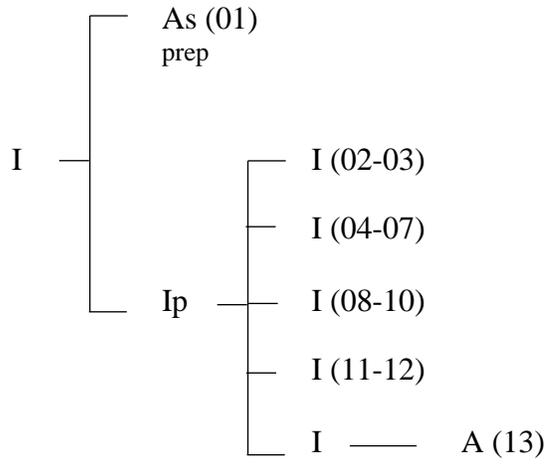


Perfil Relacional 3

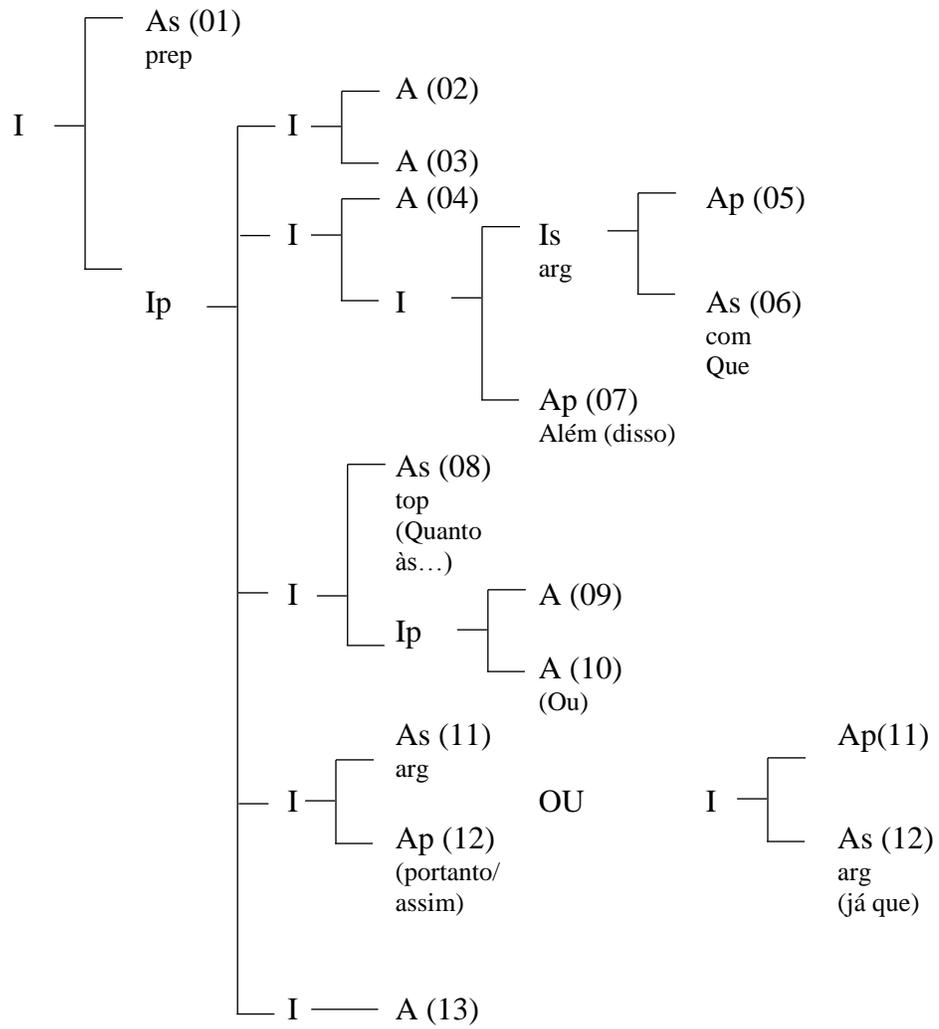


- MICROESTRUTURA



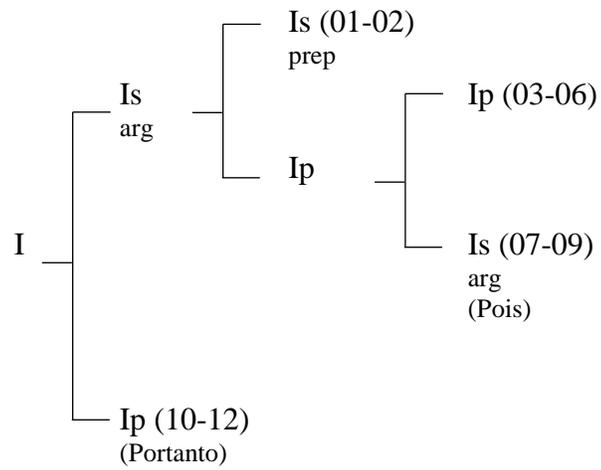
Sem Certificação (Texto 6)• MACROESTRUTURA

• MICROESTRUTURA

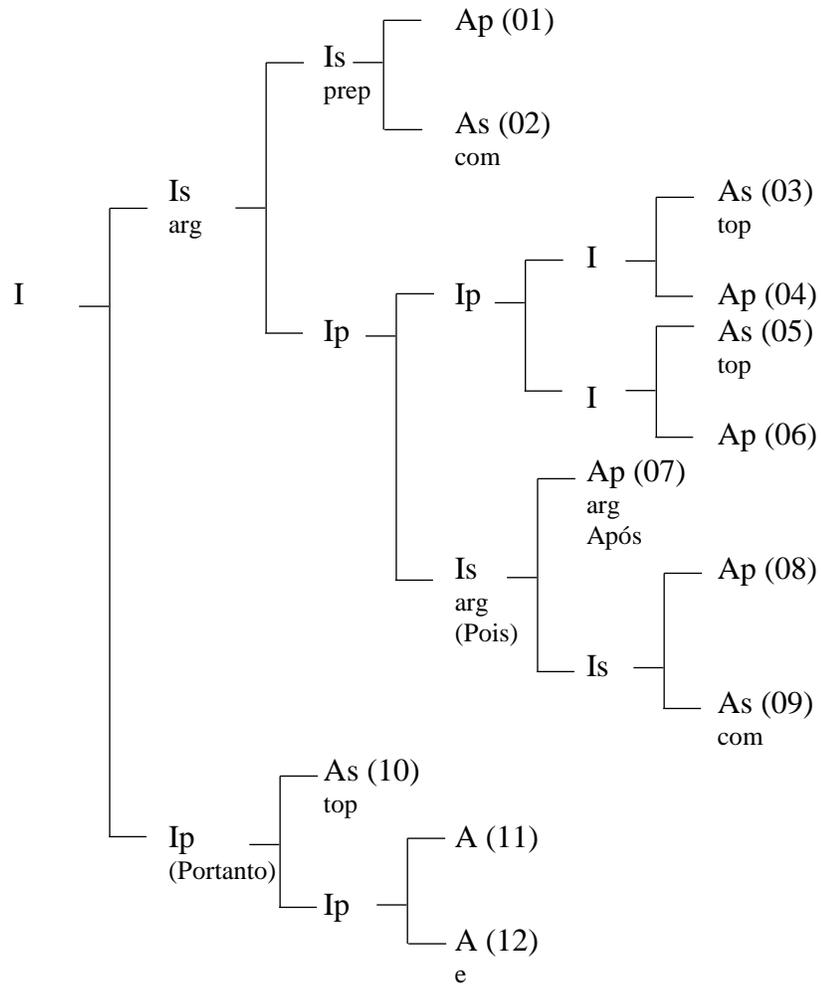


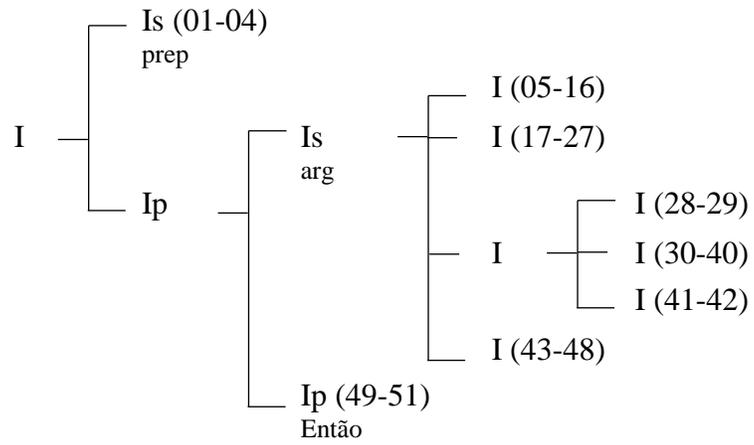
TAREFA 3**Avançado Superior (Texto 7)**

- MACROESTRUTURA

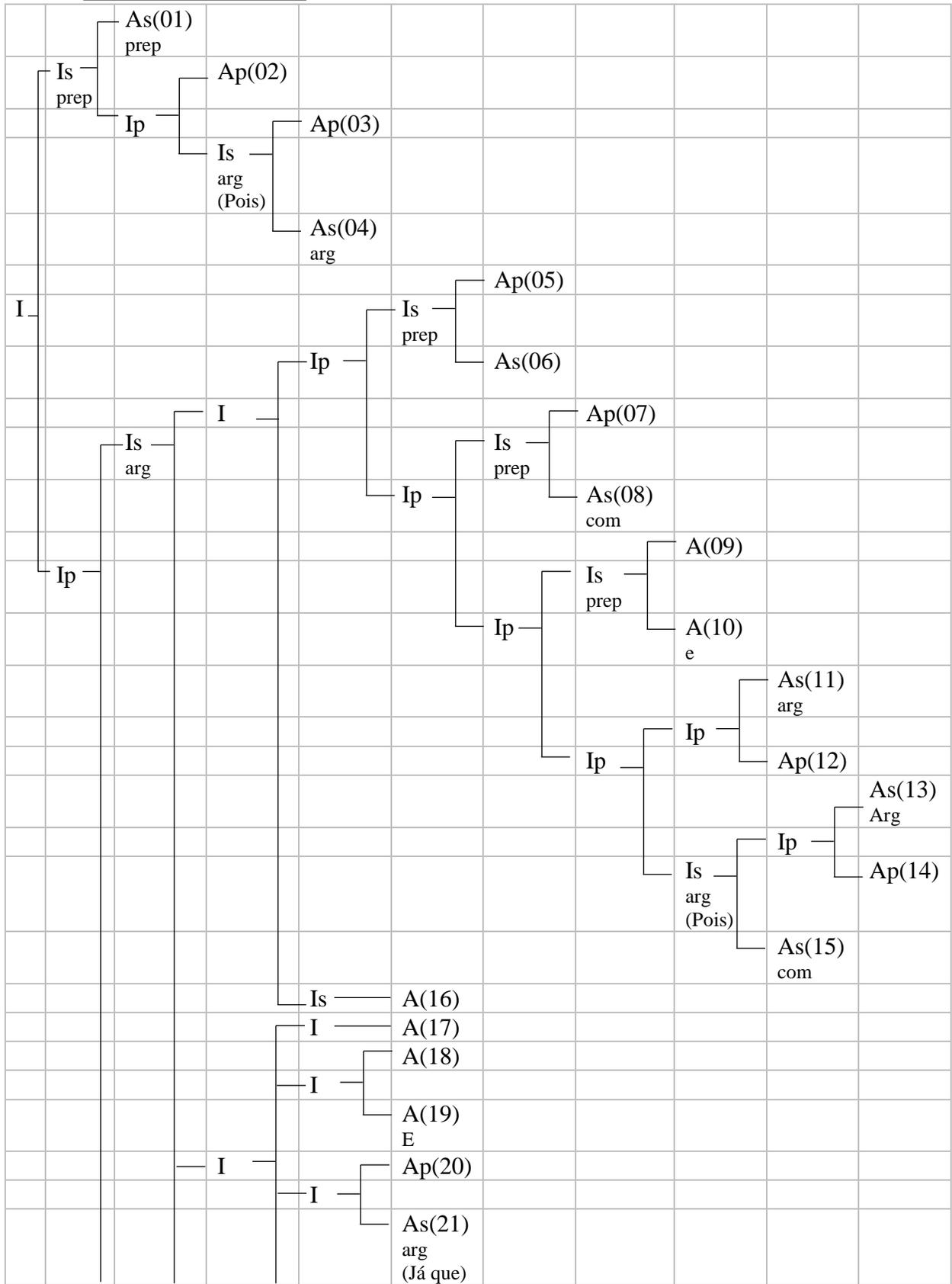


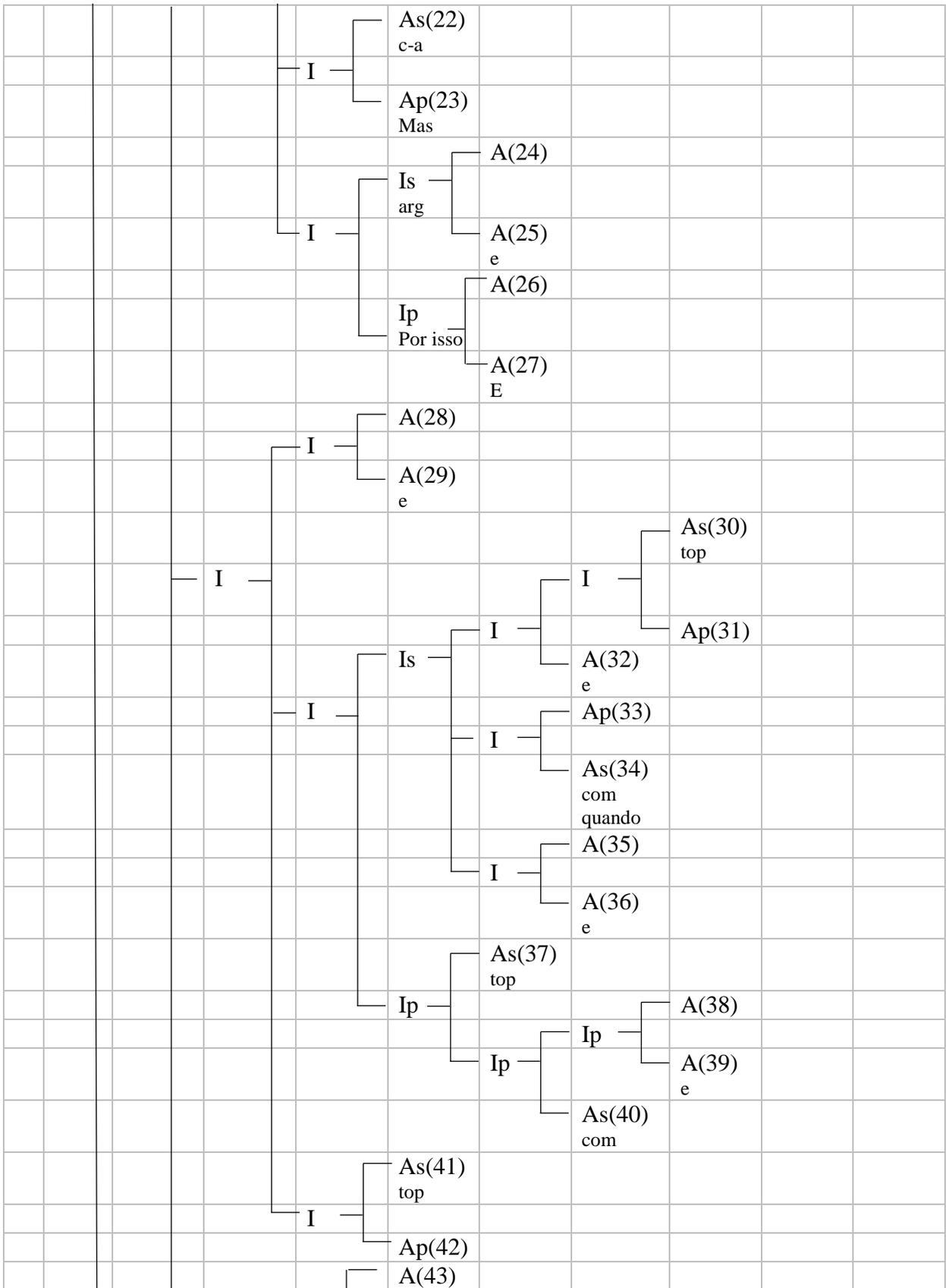
- MICROESTRUTURA



Intermediário (Texto 8)• MACROESTRUTURA

• MICROESTRUTURA

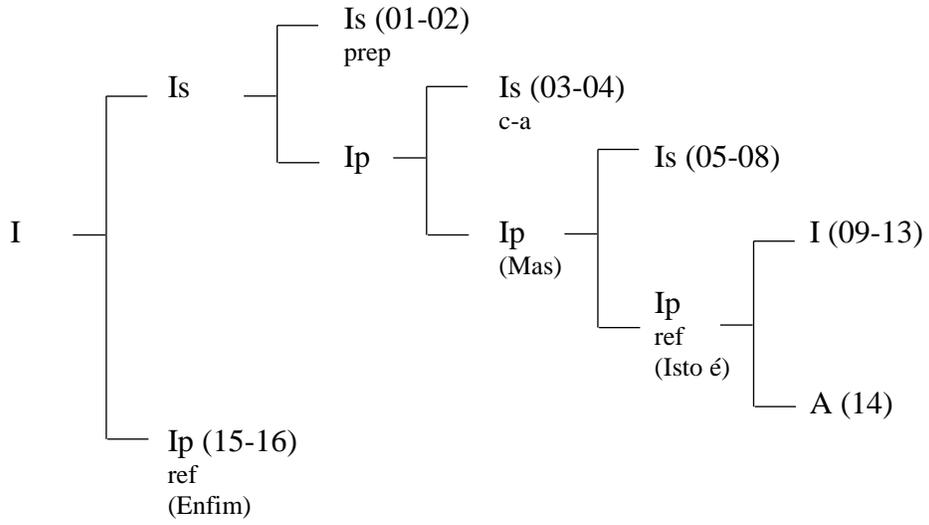




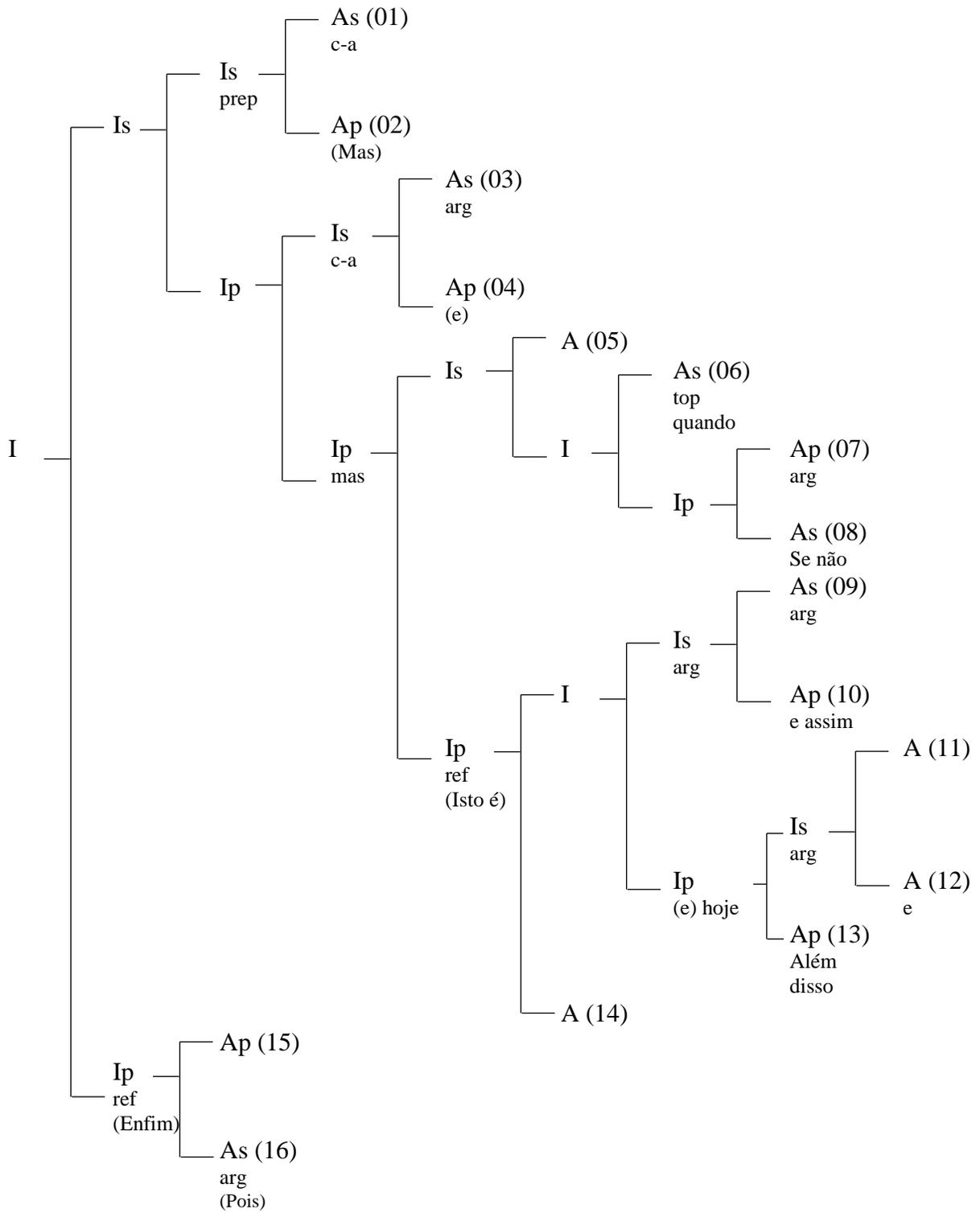
			I	A(44) A(45)					
			I		As(46) arg				
				Is arg					
			I		Ap(47) e				
				Ap(48) Por isso					
				A(49)					
			Is						
		Ip Então		A(50) e					
				Ap(51) ref (Ou seja)					

Sem certificação (Texto 9)

- MACROESTRUTURA



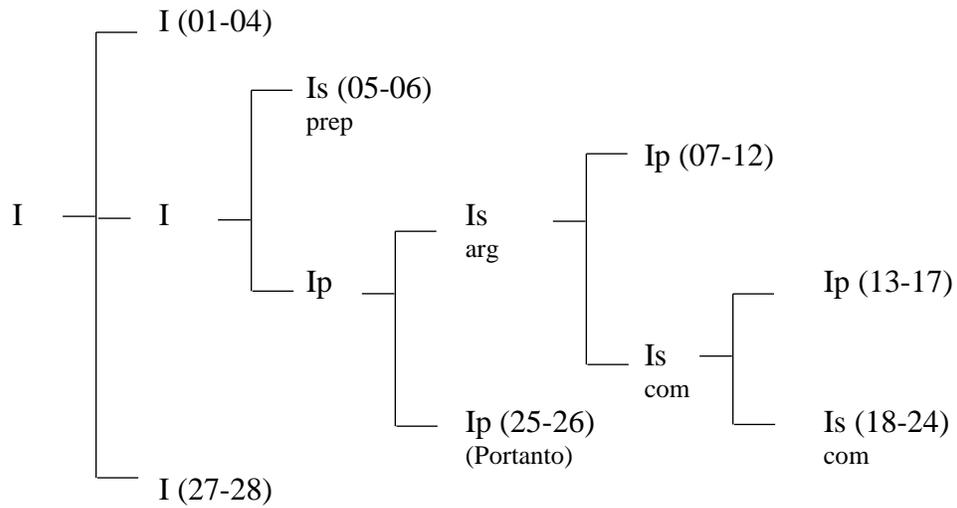
• MICROESTRUTURA



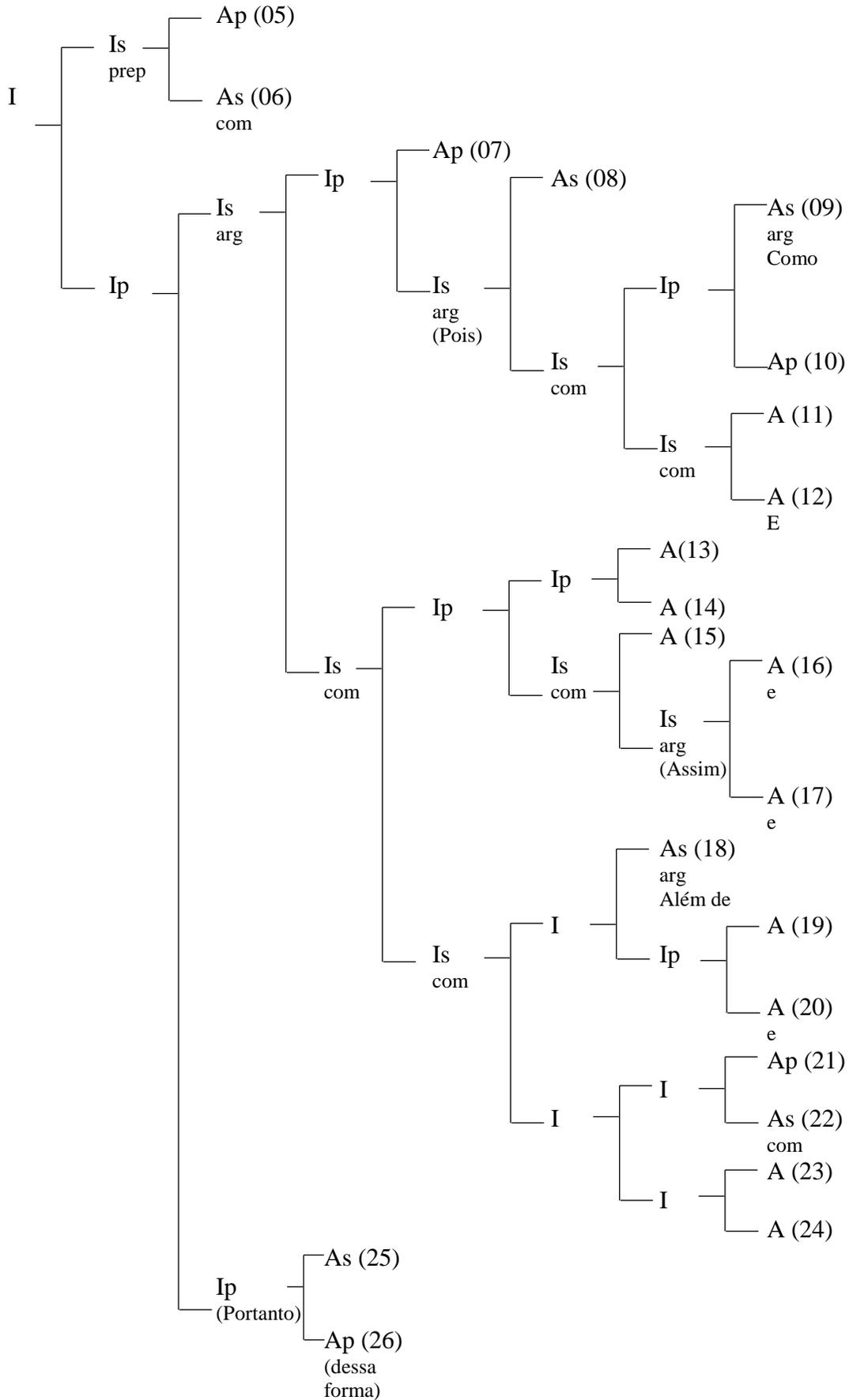
TAREFA 4

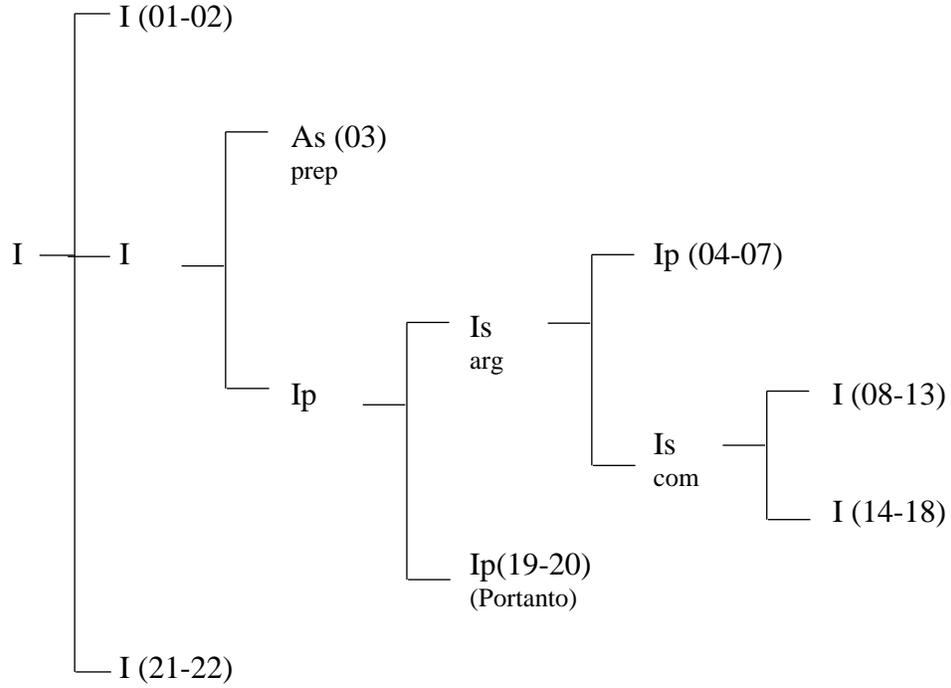
Avançado Superior (Texto 10)

- MACROESTRUTURA

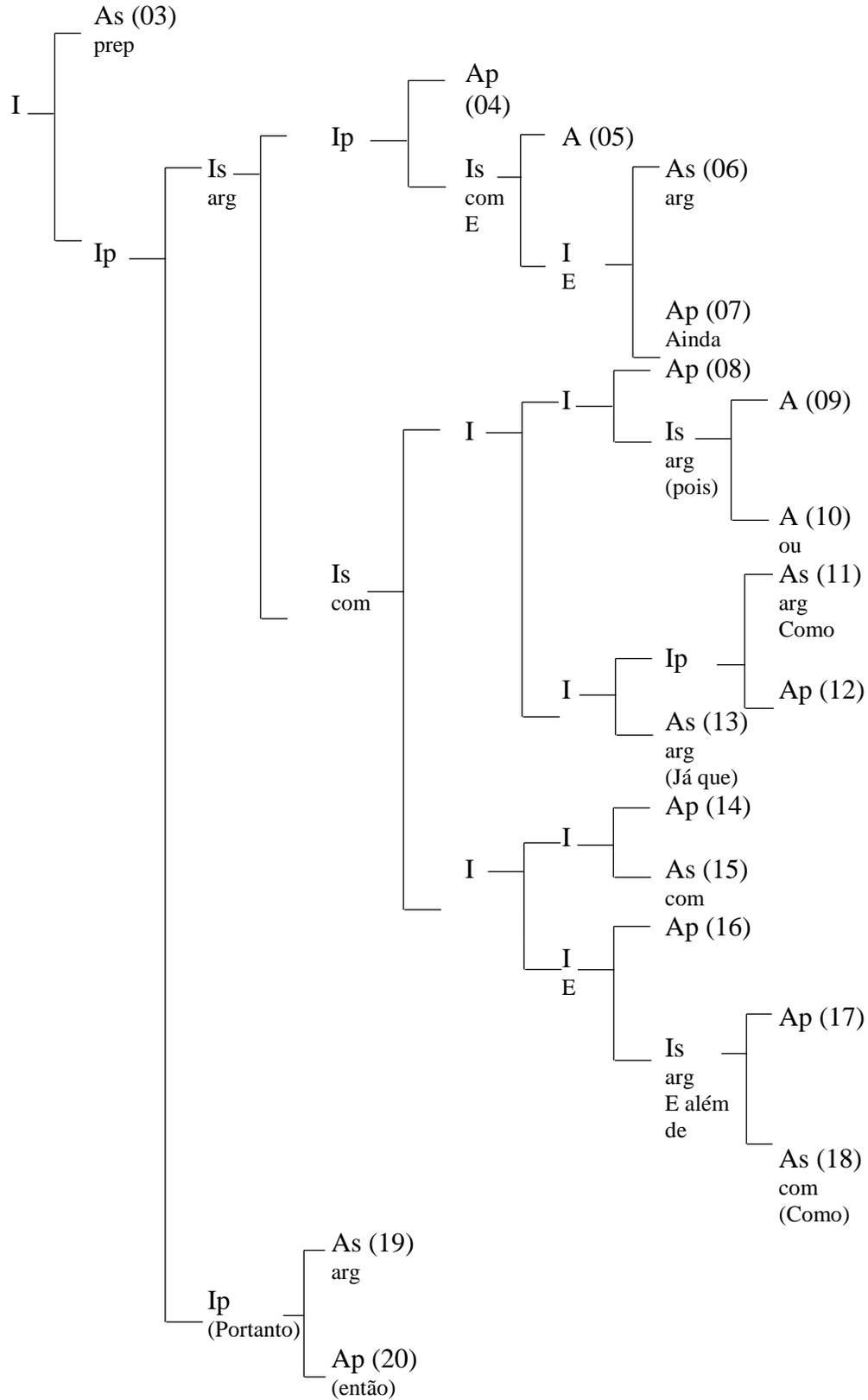


- MICROESTRUTURA



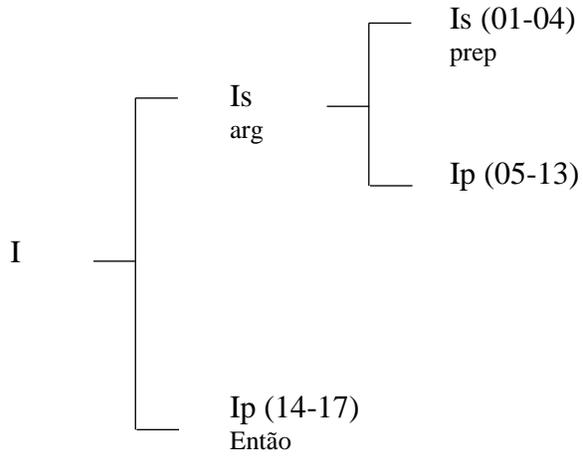
Intermediário (Texto 11)• MACROESTRUTURA

• MICROESTRUTURA

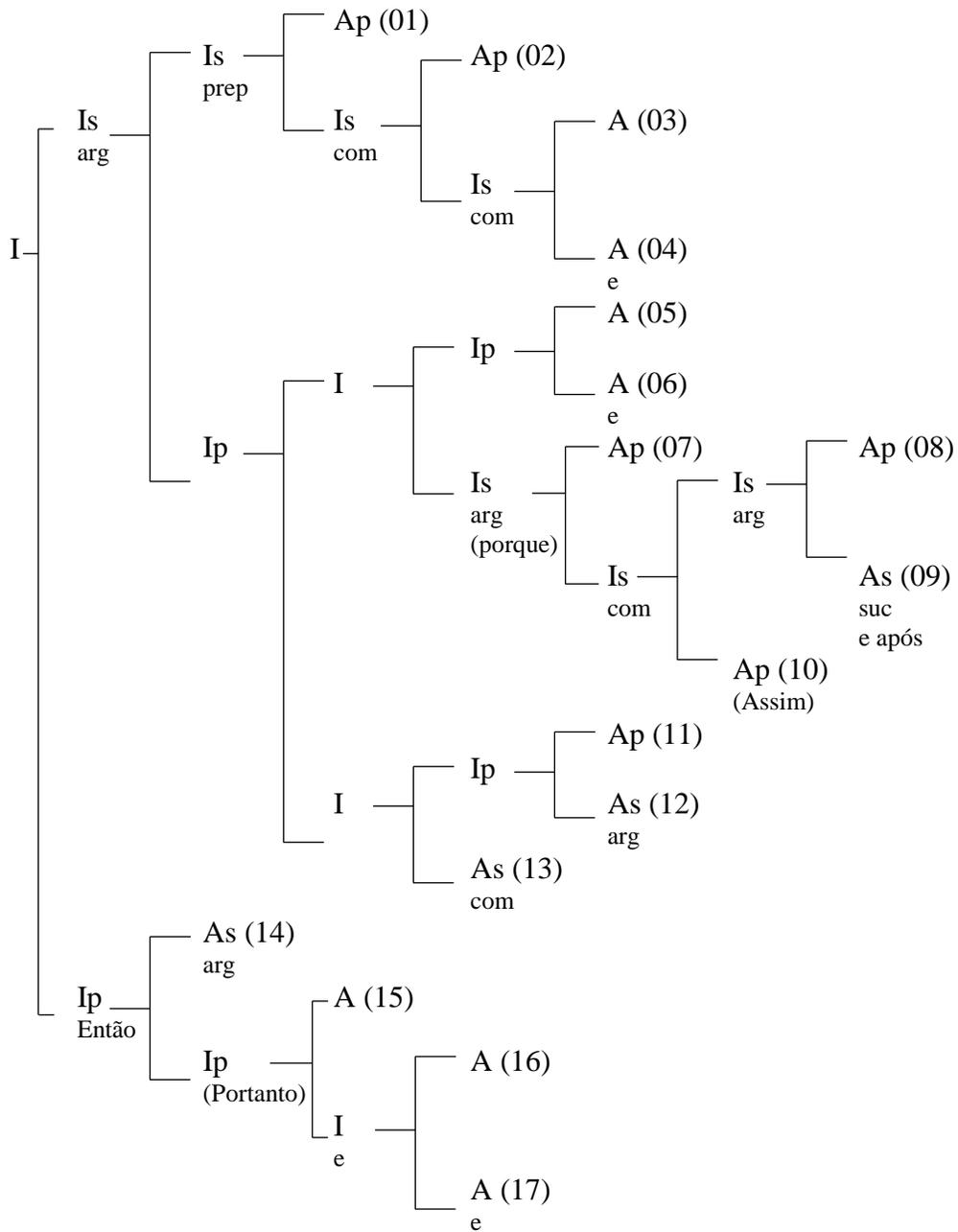


Sem Certificação (Texto 12)

- MACROESTRUTURA



• MICROESTRUTURA



ANEXOS

Enunciados das Tarefas do exame Celpe-Bras 2013/1

(Enunciados e transcrições retirados do Guia do Participante, 2013)

TAREFA 1- PROJETO HORTA ECOLÓGICA

ENUNCIADO DA TAREFA Você é professor e assistiu à reportagem sobre o Projeto Horta Ecológica. Motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao diretor da escola em que você trabalha, sugerindo a implementação de um projeto semelhante na sua instituição. Com base na reportagem, fundamente sua sugestão, explicando como o projeto pode ser desenvolvido e destacando as vantagens para a comunidade escolar.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO:

Apresentador: “Uma escola do Rio Grande do Sul dá um exemplo que deveria ser seguido Brasil afora. O cultivo de produtos sem agrotóxicos virou disciplina escolar e a Horta Ecológica mudou os hábitos alimentares dos alunos. Repórter: “O alto índice de obesidade registrado no estado provocou a criação do Projeto da Horta Ecológica na Escola Estadual Coronel Massot, em Porto Alegre. Professores e direção começaram a observar os tipos de alimentos consumidos pelos estudantes e perceberam que a maioria era industrializada e cheio de conservantes”. Professor de biologia: “Começamos a ver o tipo de alimentação, o quê que esse jovem trazia da sua casa para comer na merenda ou que tipo de alimentação que ele mais procurava”. Repórter: “Os alunos começam o trabalho em sala de aula. Na teoria, aprendem com os professores de biologia, matemática, física e química como construir o canteiro, quais os tipos de solo mais adequados para o plantio das sementes, como fazer a compostagem e quais os nutrientes de cada alimento. Depois, vão para a prática. A cada trimestre, sessenta alunos trabalham na horta, mas todos se beneficiam com o plantio dos alimentos, que são consumidos na merenda escolar. Na cozinha da escola a merendeira prepara os alimentos cultivados na horta. No começo os alunos resistiram a mexer na terra e na areia, mas depois adquiriram o gosto pelo plantio dos alimentos. Hoje, eles têm orgulho do próprio esforço. Aluno 1: “O padrão de qualidade bem acima das outras escolas, bem diferente,

é bem nutritiva é bem gostosa também”. Aluno 2: “A gente fez uma tabela, eu olhei o que eu comia e daí eu percebi também que eu tenho que comer bem mais salada do que eu comia antes”.

||| Disponível em: tvbrasil.ebc.com.br Acesso em: agosto de 2012

TAREFA 2- CULTIVANDO ÁGUA BOA

ENUNCIADO DA TAREFA Como um dos responsáveis pela execução do programa Cultivando Água Boa, você foi convidado para representar a usina hidrelétrica Itaipu Binacional em um evento científico sobre desenvolvimento sustentável. Escreva o texto que fará parte do pôster a ser exibido neste evento, caracterizando o programa, apresentando seus resultados e explicando as razões do seu sucesso.

TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO:

Repórter: “Mais de 1200 quilômetros de mata ciliar recuperados, 104 mil hectares de reservas preservadas e 19 mil educadores ambientais em atividade no extremo oeste do Paraná. Esses são alguns dos resultados do programa “Cultivando Água Boa”, desenvolvido desde 2003 pela usina hidrelétrica Itaipu Binacional, em parceria com o poder público, organizações não governamentais e comunidades locais. A iniciativa abrange cerca de 100 ações relacionadas à preservação do meio ambiente e à promoção da qualidade de vida das comunidades que tiveram parte de suas terras inundadas pelo reservatório da usina. Para o diretor de coordenação ambiental da Itaipu, Nelton Friedrich, o sucesso do programa está no envolvimento de diversos segmentos da população no planejamento e na implementação das ações”. Entrevistado 1: “O grande elemento, eu diria assim, que fermenta e facilita o “Cultivando Água Boa” está na participação comunitária, que é preciso que todos os atores compreendam a responsabilidade compartilhada. Nenhum governo, só, resolverá o problema socioambiental”. Repórter: “Esta também é a opinião do presidente do Instituto Superior da Administração e Economia da Fundação Getúlio Vargas, Norman de Arruda Filho, responsável por um estudo sobre o “Cultivando Água Boa”. Entrevistado 2: “O sucesso desse programa foi obtido justamente por ter conseguido ter o engajamento dos participantes”. Repórter: “Em cada município, há um comitê gestor que discute os problemas e as soluções que devem ser implementadas. O Senador Sérgio Souza, do PMDB paranaense, elogiou o programa e

destacou a importância de ações que combinam crescimento econômico, social e preservação dos recursos naturais”. Entrevistado 3: “Se nós realmente não cuidarmos do nosso planeta de maneira sustentável na produção de energia, na produção de alimentos e na questão social, é claro, mas também principalmente na questão ambiental, de forma que haja um equilíbrio entre esses pilares, realmente nós não conseguiremos os nossos objetivos”. Repórter: “O programa “Cultivando Água Boa” é desenvolvido em 29 municípios paranaenses, atingindo cerca de um milhão de habitantes. Da Rádio Senado Renina Valejo”.

Fonte: Rádio Senado. Cultivando Água Boa. Disponível em: www.senado.gov.br Acesso em: ago. 2012.

TAREFA 3- BOLINHOS DOS SONHOS

ENUNCIADO DA TAREFA

Você é o responsável pela divulgação dos lançamentos da editora MonteCastelo Ideias. Escreva o texto de apresentação do livro de Alaíde Carneiro para compor o catálogo da editora, apresentando a nova publicação, as curiosidades da cozinheira e o diferencial das suas receitas.

BARES**Bolinhos dos sonhos**

Dona do botequim Chico & Alaíde prepara livro com suas receitas de quitutes



Alaíde, em seu botequim: "Uma voz conta como fazer os salgadinhos enquanto durmo"

Muitos escritores, publicitários e poetas costumam manter um bloquinho na mesa de cabeceira para anotar ideias que surgem em meio aos sonhos. Alaíde Carneiro não é nenhuma das três coisas, mas cultiva o mesmo hábito. Cozinheira e proprietária do botequim Chico & Alaíde, no Leblon, ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça enquanto dorme. Ela jura que foi assim que criou todos os quitutes servidos no seu bar, aberto em sociedade com o ex-garçom Francisco das Chagas Gomes Filho, o Chico, em 2009. "Vejo o salgado pronto e uma voz me fala como devo

fazer. Quando acordo, anoto de olho fechado. Se abrir, esqueço tudo", conta. Recentemente, Alaíde começou a revolver as cadernetas que manteve ao lado da cama. A ideia é lançar um livro de receitas, a ser publicado pela editora MonteCastelo Ideias, em que promete revelar os segredos de suas iguarias, digamos, psicografadas. "Penso nisso há tempos. Os clientes vivem me perguntando sobre meus salgados", explica.

À parte seus métodos pouco ortodoxos, Alaíde tornou-se uma celebridade entre os boêmios cariocas. Sua fama começou quando ainda trabalhava no Bracarense, tradicionalíssimo boteco do Leblon, frequentado por artistas e políticos. Por 24 anos, pilotou as frigideiras da casa, até decidir abrir seu próprio negócio, em parceria com Chico, que era garçom no mesmo bar. Hoje, comanda uma equipe de dez pessoas e supervisiona pessoalmente o preparo de mais de quarenta tipos de salgado servidos no botequim. Todos os dias é a primeira a chegar. Antes das 7 horas já está na cozinha, e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. Só a irmã, Patrícia, está autorizada a substituí-la, e, mesmo assim, apenas em situações de emergência. "Sempre deixo tudo pronto. Afinal, só eu sei fazer meu tempero", diz, sem falsa modéstia.

Nascida em Minas Gerais, Alaíde chegou ao Rio aos 13 anos — hoje tem 49, mas não gosta de falar no assunto. Um de seus primeiros empregos foi como arrumadeira na casa de uma professora de gastronomia que, para incrementar o orçamento doméstico, vendia tortas para restaurantes. Um mês depois, passou a ajudar a patroa no preparo dos doces. Sua vida mudou quando começou a sonhar com comidas. O primeiro bolinho sonhado ganhou seu próprio nome e leva aipim, camarão e queijo catupiry. De lá para cá, não parou mais de cozinhar e sonhar, reunindo hoje mais de dez cadernos com anotações. Quem provou sabe: são mesmo receitas de outro mundo.

ALESSANDRIA MEDINA
VEJA, 24 ago. 2011.

TAREFA 4 - VIAGEM A DOIS**ENUNCIADO DA TAREFA**

Você é gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no site Caronetas. Escreva um e-mail para os funcionários da empresa, incentivando-os a participar do programa de caronas. Seu texto deverá:

- apresentar o funcionamento da plataforma;
- explicitar os benefícios do sistema; e
- incentivar a abertura de contas no site.



REDAÇÃO | Priscilla Santos

VIAGEM A DOIS

SITE PREMIADO AJUDA A ORGANIZAR CARONAS ENTRE COLEGAS NO TRAJETO CASA-TRABALHO

Boa parte dos automóveis que circulam em grandes centros urbanos brasileiros carrega poucos passageiros. Em São Paulo, por exemplo, 64% dos carros só levam o próprio motorista. Além de congestionar o trânsito, ainda polui o ar. Foi diante disso que o engenheiro especialista em logística Márcio Nigro, de São Paulo, criou o site Caronetas, eleito em junho pela Universidade de Michigan e pela Rockefeller Foundation como a melhor solução mundial de mobilidade urbana. A plataforma, voltada para empresas, ajuda a organizar caronas entre funcionários. Lançada em 2011 e atualmente com 293 mil usuários, é responsável por mais de 5 mil caronas diárias em 19 estados brasileiros.

A grande sacada é solucionar a questão da segurança, um dos maiores temores das pessoas ao oferecer ou aceitar caronas. Como o círculo é restrito à empresa, essa insegurança diminui. Hoje já são quase 2 mil corporações usando o sistema, que é gratuito. Primeiro, a companhia se cadastra e, então, seus funcionários fazem suas contas individuais no site. Ao preencher seu trajeto diário, a plataforma indica pessoas que fazem caminhos parecidos e as coloca em contato.

Outro atrativo é financeiro. A carona é cobrada, levando em conta gasto de combustível, pedágios e estacionamento. "O ideal é que motorista e passageiro definam um valor por viagem", afirma Márcio. O pagamento pode ser feito diretamente a quem oferece a carona. Mas uma das novidades da plataforma é um sistema de créditos pré-pagos, que facilita a falta de troco, por exemplo. Quem pega carona pode transferir parte de seus créditos virtualmente para quem dirige. Ao compartilhar o custo dos trajetos, o motorista pode economizar entre R\$ 3.500 e R\$ 7 mil ao ano.

Além de se economizar dinheiro e a natureza, as caronas podem ser uma maneira de voltarmos a respirar aliviados, como já fizemos um dia. "Se os proprietários dos 5 milhões de carros de São Paulo transportarem mais uma pessoa, tiraríamos 2,5 milhões de veículos das ruas, um cenário parecido ao de 20 anos atrás". ■ Vanessa Vieira

20 AGOSTO • 2012

Revista Galileu, ago. 2012.