



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

WEBERT CAVALCANTI BARROS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

João Pessoa, 30 de março de 2011.

WEBERT CAVALCANTI BARROS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa, 30 de março de 2011.

B277p Barros, Webert Cavalcanti.
Práticas de letramento no processo de ensino-
aprendizagem em português língua estrangeira /
Webert Cavalcanti Barros.-- João Pessoa, 2011.
157p. : il.
Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira
Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING
1. Linguística. 2. Português Língua Estrangeira(PLE).
3. Letramento – práticas em PLE. 4. Mecanismos
Enunciativos. 5. ISD

UFPB/BC

CDU: 801(043)

WEBERT CAVALCANTI BARROS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Trabalho de Conclusão de Dissertação de Mestrado, aprovado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Área de concentração: Linguística

Data de Aprovação

30 / 03 / 2011

Banca Examinadora:

Regina Celi M. Pereira

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

Orientadora

Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa

Maria de Fátima B. de Melo

Profa. Dra. Maria de Fátima Benício de Melo

Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV – Litoral Norte

Carla Lynn Reichmann

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

Suplente

Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa

A minha querida mãe, irmão, cunhada e sobrinhos, por meio de quem Deus tantas vezes se revelou providencialmente em minha vida, ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao bom DEUS, quem, acredito, foi acertando providencialmente coisas que estavam além de minhas forças ou atitude.

À mamãe, por sua paciência, apoio, suportes e, principalmente, por seu amor.

Ao meu querido irmão e família, que tantas alegrias me proporcionam.

Aos meus familiares e amigos, aos quais tanto dedico silenciosamente horas de minha vida, parcelas do meu pensamento.

Aos meus queridos colegas do curso de Francês, pelos preciosos momentos de interação e aprendizagens.

A minha querida Professora Maria de Fátima Benício de Melo, a grande responsável por ter começado a desenvolver esta pesquisa e quem tanto me motivou a fazer o Mestrado.

A toda a equipe do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), pelo espaço que me foi concedido, assim como aos Professores e funcionários da Universidade Federal da Paraíba, incluindo a equipe do Conselho de Ética, que de alguma forma contribuíram para a execução desta pesquisa.

A Jean-Paul Bronckart, quem gentilmente me forneceu um dos exemplares de sua vasta bibliografia que tanto enriqueceu a fundamentação teórica da presente pesquisa.

A minha querida orientadora Regina Celi, que tantas vezes me surpreende por sua competência, desenvoltura e organização. Obrigado por gostar de desafios e por ter encarado nossa pesquisa dessa maneira, isto é, como um desafio!

E ao CNPq pelo suporte por meio da concessão de uma bolsa-auxílio.

O meu humilde reconhecimento; o meu muito obrigado!

Se, ensinar línguas possibilita-nos outra maneira de ler e agir no mundo, ao levar os estudantes a aprender a aprendê-las, quando supostamente penso estar ensinando algo, posso estar, na realidade, contribuindo para que, no mundo, haja um pouco mais de tolerância.

RESUMO

Ao longo de dois anos (2008-2009), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), procuramos levar estudantes provenientes de outros países a aprenderem o Português Língua Estrangeira (PLE) de maneira situada, contextualizada. Nessa perspectiva, a reflexão acerca dos usos sociais dos gêneros de texto tornou-se fundamental, uma vez que, conforme já é bem sabido, utilizamos os gêneros para agir em sociedade. Os aportes teóricos de Bronckart (1985, 1996, 1999, 2006, 2008) serviram-nos de base para o encaminhamento de nossa pesquisa-ação, tendo em vista levar o estudante a **agir comunicativamente**, ou seja, por meio da linguagem. Assim, tivemos como um de nossos objetivos o interesse de responder à seguinte questão: as práticas de letramento em PLE influenciam no modo como os estudantes se posicionam ao elaborar determinados gêneros de textos ou quais os desdobramentos ou impactos dessas práticas no modo como se posicionam nos textos escritos? As marcas enunciativas, mais precisamente, as modalizações utilizadas pelos estudantes favorecem o alcance dos objetivos em mente? Nossa hipótese girou em torno do fato de crermos que, durante o desenvolvimento de produções textuais, neste caso, escritas, os estudantes utilizam mecanismos enunciativos, que, por orientarem a interpretação do leitor, acabam se configurando como elementos fundamentais para se atingir os objetivos que os motivaram a construir tais textos. Detendo-nos na análise de dois principais gêneros de texto, a saber, relatos ou memórias educativas e cartas (pessoais e endereçadas a instâncias públicas), ora comparamos textos elaborados por estudantes de níveis distintos (básico/avançado), para sabermos até que ponto os textos de estudantes do básico evidenciavam os desdobramentos de nossas práticas de maneira significativa, ora por estudantes de mesmo nível (básico/básico, avançado/avançado), para sabermos até que ponto a relevância dessas práticas estava relacionada a um caso isolado ou se, de fato, estavam atingindo a maioria dos estudantes de um mesmo nível. Os gêneros analisados revelam que os estudantes de modo geral souberam lidar com as palavras, apresentando, inclusive, bons níveis de persuasão, tendo em vista os objetivos propostos, assim como o interlocutor que se tinha em mente. Embora os estudantes, principalmente de níveis mais avançados, já terem bem desenvolvidas as práticas de letramento em sua língua materna, o simples fato de terem participado de um processo de aprendizagem que contemplasse práticas de letramento, possibilitou-lhes desenvolver ainda mais certas habilidades, em outra língua, em uma nova cultura.

Palavras-chave: Práticas de Letramento em PLE. Agir comunicativamente. Mecanismos enunciativos. ISD.

ABSTRACT

Throughout two years (2008-2009), at the Federal University of Paraíba (UFPB), I tried to lead students from other countries to learn Portuguese as a Foreign Language (PFL) in a situated and contextualized way. From this perspective, the reflection upon the social uses of textual genres has become crucial, since, as is well known, we use genres in order to act in society. The theoretical contributions of Bronckart (1985, 1996, 1999, 2006, 2008) served as a foundation in this action research, in order to bring the students to **act communicatively**, that is, through language. Therefore, my research questions are the following: do the literacy practices in PFL influence the way in which students position themselves when developing certain textual genres? What are the consequences or impacts of these practices in the way they position themselves in written texts? Do marks of enunciation, more precisely, the modalizations used by students, favor the achievement of the objectives in mind? My hypothesis revolved around the belief that during the development of written textual production, students use enunciative mechanisms, which, on guiding the reader's interpretation, constitute key elements for achieving the goals which motivated the students to construct such texts. Dwelling on the analysis of two textual genres, namely, educational memories and letters (personal and addressed to public bodies), a comparison is made between texts written by students of different levels (basic/advanced), so as to find out whether the texts written by elementary level students highlight the development of these practices in a significant way, as well as between students from the same level (basic/basic, advanced/advanced), so as to comprehend if the relevance of these practices relate to an isolated case, or whether, in fact, they were reaching the majority of the students from the same level. The analyzed genres reveal that students generally knew how to deal with words, with good levels of persuasion, in view of the objectives, as well as with the interlocutor in mind. Although students, especially those from more advanced levels, already have well-developed literacy practices in their first language, the mere fact of having participated in a learning process that encompassed literacy practices enabled them to further develop certain skills in another language, in a new culture.

Keywords: Literacy practices in PFL. Communicative acting. Mechanisms of enunciation. ISD.

RÉSUMÉ

Au cours de deux ans (2008-2009), dans l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB), nous emmenons des étudiants d'autres pays pour apprendre le Portugais Langue Étrangère (PLE) d'une façon située et contextualisée. Dans cette perspective, le débat sur les usages sociaux des genres de texte est devenue cruciale, puisque, comme on le sait, nous utilisons les genres pour agir dans la société. Les apports théoriques de Bronckart (1985, 1996, 1999, 2006, 2008) nous a servi de base à l'orientation de notre recherche-action afin d'amener l'élève à **agir communicativement**, c'est-à-dire, à travers le langage. Donc, nous avons eu comme un de nos objectifs l'intérêt de répondre à la question suivante: Est-ce que les pratiques de literacy en PLE influence la façon dont les élèves sont en mesure de développer certains genres de texte ou quelles sont les conséquences ou les effets de ces pratiques dans la manière comme les élèves se positionent dans les textes écrits? Les marques de l'énonciation, plus précisément, les modalisations utilisés par les étudiants favorisent à la réalisation des objectifs gardés à l'esprit? Notre hypothèse tournait autour du fait de croire que, durant le développement de productions textuelles, dans ce cas, écrites, les élèves utilisent des mécanismes énonciatifs, qui en guidant l'interprétation du lecteur, tout s'annonce comme des éléments clés pour atteindre les objectifs qui les avaient motivés pour construire tels textes. S'engageant principalement sur l'analyse de deux genres de texte, à savoir, les rapports des souvenirs d'éducation et lettres (personnel et adressée à des instances publics), parfois nous avons comparé de textes élaborés par des élèves de niveaux différents (debutant/avancé), pour savoir dans quelle mesure les textes des élèves du niveaux basique attestent le développement de nos pratiques de façon significative, parfois par des étudiants du même niveau (debutant/debutant, avancé/avancé), pour savoir dans quelle mesure la pertinence de ces pratiques étaient liées à un cas isolé ou si, en fait, ces pratiques étaient atteignant la majorité des élèves du même niveau. Les genres analysés révèlent que les élèves connaissaient généralement la façon de traiter avec des mots, et même de bons niveaux de persuasion, en vue de ses objectifs, ainsi que l'interlocuteur qu'ils avaient à l'esprit. Bien que les étudiants, surtout des niveaux plus avancés, ont déjà bien développé des pratiques de literacy dans leur langue maternelle, le simple fait d'avoir participé d'un processus d'apprentissage qui englobe les pratiques de literacy, leur a permis de développer certaines compétences en une autre langue, dans une nouvelle culture.

Mots-clés: Pratiques de literacy dans PLE. Acte de communication. Mécanismes de l'énonciation. ISD.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação do folhado textual	46
Gráfico 2: Interseção entre o quadro em Francês e versão em Português dos quatro tipos discursivos	51
Gráfico 3: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE básico 2008.1)	72
Gráfico 4: Percentuais de estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE básico 2008.1)	72
Gráfico 5: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE básico 2009.1)	76
Gráfico 6: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.1)	79
Gráfico 7: Percentuais de estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.1)	80
Gráfico 8: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.2)	86
Gráfico 9: Percentuais de estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.2)	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Carta elaborada pelo professor para a primeira avaliação escrita de PLE básico 2008.1	68
Figura 2: Texto elaborado por estudante de PLE em resposta à carta do professor	69
Figura 3: Tarefa Celpe-Bras “Novos Produtos para a Terceira Idade”	73
Figura 4: Enunciado para elaboração de relato	74
Figura 5: Relato elaborado por estudante acerca das aulas de PLE	78
Figura 6: Enunciado para elaboração de relatos na oralidade e na escrita	82
Figura 7: Crônica “Cartas”, de Fernando Brant	84
Figura 8: Tarefa Celpe-Bras “Cartas”	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os quatro tipos discursivos fundamentais em <i>FdD</i>	50
Quadro 2: Quadro que define os quatro tipos discursivos fundamentais	50
Quadro 3: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (básico 2008.1)	73
Quadro 4: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (básico 2009.1)	77
Quadro 5: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (avançado 2009.1)	81
Quadro 6: Gêneros textuais elaborados durante acompanhamento particular	83
Quadro 7: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (avançado 2009.2)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPP	Asociación Argentina de Profesores de Portugués
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
COLIP	Comissão de Língua Portuguesa
CONSIPLÉ	Congresso Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
DS	Le Discours en Situation [Discurso Interativo]
DT	Le Discours Théorique [Discurso Teórico]
E-mail	Correio Eletrônico
EPLÉ	Ensino de Português Língua Estrangeira
FdD	Le Fonctionnement des Discours [O Funcionamento do Discurso]
G-20	Grupo dos 20
GU	Gramática Universal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFEs	Instituições Públicas Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
N	La Narration [Narração]
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudante Convênio – Graduação
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira
PLE	Português Língua Estrangeira
PLEI	Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
RC	Le Récit en Situation ou Récit Conversationnel [Relato Interativo]

Sesu	Secretaria de Educação Superior
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE	27
1.1 PLE: UMA ÁREA EM EXPANSÃO	27
1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA DO PLE E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	31
1.3 PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS EM PLE NO ÂMBITO DA LA	34
2 DOS ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS: OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM INDERDISCIPLINAR	41
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA CORRENTE DA CIÊNCIA DO HUMANO	41
2.2 GÊNERO RELATO OU MEMÓRIAS EDUCATIVAS	52
2.3 GÊNERO EPISTOLAR	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2008.1	71
3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2008.2	74
3.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2009.1	75
3.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2009.2	85
4 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ESCRITAS EM PLE	91
4.1 RELATOS DE MEMÓRIAS EDUCATIVAS	91
4.1.1 Relato de MAKISATI (PLE básico 2008.1)	91
4.1.2 Relato de PATRICK (PLE básico 2008.1)	97
4.1.3 Relato de FRANZ MAPUDUNGUN (PLE avançado 2009.1)	100
4.1.4 Relato de HANNAH BAULISS (PLE avançado 2009.2)	107
4.2 GÊNERO EPISTOLAR	112
4.2.1 Cartas Endereçadas a Instâncias Pessoais	112
4.2.1.1 Carta de SAFARI (PLE básico 2008.1)	112
4.2.1.2 Carta de JOHN SMITH (PLE básico 2009.1)	117
4.2.1.3 Carta de ALEXANDRA MORA (PLE avançado 2009.1)	122
4.2.2 Cartas Endereçadas a Instâncias Públicas	127
4.2.2.1 Carta de JOHN SMITH (PLE básico 2009.2)	127
4.2.2.2 Carta de ALEXANDRA MORA (PLE avançado 2009.1)	133
4.2.2.3 Carta de NYARWAYA (PLE avançado 2009.2)	136
5 CONCLUSÕES	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	153
ANEXO A – Textos retirados de um plano de aula publicado na revista Nova Escola ..	155
ANEXO B – Letra da canção <i>Meu Caro Amigo</i> , interpretada por Chico Buarque	157

INTRODUÇÃO

A criação de espaços voltados para o ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) tem levado os participantes a repensarem suas práticas, de modo a tomarem esse processo como um meio de se posicionarem socialmente, além da troca de ideias e visões de mundo que tal espaço costuma possibilitar. As diferenças, nesse caso, ainda mais inevitáveis e saudáveis, dependendo da maneira como as discussões são encaminhadas, levam os professores a relerem sua língua materna e os estudantes a se depararem com novos gêneros de textos ou novas formas de se expressarem com gêneros já conhecidos em sua própria cultura. Em situação de imersão, como é o caso dos estudantes provenientes de diferentes países/culturas, cujo processo de aprendizagem acompanhamos, entre o primeiro semestre de 2008 e o segundo de 2009, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), faz-se necessária uma prática de ensino que contemple os mais diferentes gêneros de textos, pois que, fundamentados nas mais diversas práticas sociais, levam os estudantes a desenvolverem suas habilidades linguísticas de maneira situada, contextualizada. Visto que nem todos os livros didáticos de PLE¹ dispostos no mercado tendem a lidar com um número diversificado de gêneros de textos, estudos que contemplem essas práticas de letramento, portanto, podem vir a contribuir, inclusive, para o desenvolvimento de propostas didáticas que viabilizem uma competência linguística, por parte dos estudantes, o mais efetiva possível e, conforme muitos costumam desejar, em menos tempo.

Além das investigações e propostas voltadas para o desenvolvimento do PLE, acordos internacionais têm sido estabelecidos, visando a possibilidade de crescimento intelectual e/ou profissional. O Mercosul é um exemplo de tratado que tem levado a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) a estabelecer contatos e a criar acordos com diferentes instituições de países vizinhos como a Argentina, de modo a favorecer as trocas culturais entre o Brasil e países cuja língua oficial é a Língua Espanhola. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), por sua vez, tem levado muitos estrangeiros não lusófonos a buscarem por cursos de PLE, uma vez que tal certificado costuma ser uma das exigências para se estudar em cursos de pós-graduação, para trabalhar legalmente no Brasil, ou mesmo, como no caso dos estudantes provenientes da África, pelo

¹ A pesquisa realizada por José Gualberto Targino Praxedes, também em nível de Mestrado, pela UFPB, intitulada “A Concepção de Escrita no Livro Didático Novo Avenida Brasil 1: um novo olhar sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira” e concluída em 2010, teve como objeto de estudo um dentre os livros didáticos voltados para a área de PLE então disponíveis no mercado. Atualmente, a pesquisa desenvolvida por Mariana Lins Escarpinete, em nível de Mestrado, pela mesma instituição, também tem-se voltado para a análise de livro didático em PLE.

Programa de Estudante Convênio – Graduação (PEC-G), para desenvolverem seus estudos em cursos de Graduação, em Instituições de Ensino Superior (IES) do país. O Programa contempla tanto estudantes estrangeiros provenientes de outros países de Língua Portuguesa quanto estudantes não lusófonos, mas somente a estes é exigida a aprovação no Exame Celpe-Bras, para poderem ingressar em uma IES. Muitos, dentre esses alunos, vêm ao Brasil sem nenhum conhecimento da Língua Portuguesa (LP). Matriculam-se, então, no(s) curso(s) de Português para Estrangeiros ofertados por Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFEs), naturalmente, naquela onde pretendem fazer seu curso de graduação, com o intuito de, em menos de um ano, submeterem-se ao Exame Celpe-Bras. Daí, a importância de um material utilizado em sala de aula que possibilite aos estudantes não só uma reflexão sobre a Língua Portuguesa e a cultura brasileira, mas uma reflexão sobre como também podem se inserir nessa sociedade por meio dos diferentes textos que costumam circular em nosso país, além de esses textos contribuírem para o andamento de diferentes questões cotidianas, sua solução, ou mesmo transformação da realidade.

É preciso, contudo, que esses estudantes consigam se expressar de maneira clara, de modo a evitar eventuais problemas de comunicação por parte de seus interlocutores. Seus posicionamentos não garantem que suas mensagens sejam adequadamente interpretadas, mas, conforme prevê a concepção sociointeracionista de linguagem, eles fornecem pistas para a compreensão da mensagem do agente-produtor. Acreditamos, portanto, que, quanto mais conscientemente se posicionam, mais possibilidades os estudantes estrangeiros tendem a oferecer para que seus interlocutores interpretem sua mensagem como, de fato, haviam desejado que ela fosse compreendida. Esses posicionamentos são mais concretamente realizados por meio de modalizações (advérbios, locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo e orações impessoais) que, por sua vez, estão mais estreitamente relacionadas com os gêneros de textos, conforme esclareceremos mais adiante. Se as práticas de letramento implicam o trabalho com os gêneros de textos, supomos que os posicionamentos feitos pelos estudantes em seus textos revelariam as práticas que viríamos a desenvolver ao longo de dois anos, que, por sinal, dependendo do gênero trabalhado, levariam os estudantes a fazerem usos adequados das marcas enunciativas, podendo até, fazer usos de marcas não previstas para determinado gênero, tendo em vista os seus objetivos ao elaborá-lo. Além disso, imaginamos que muitos estudantes de nível básico tenderiam a desenvolver mais rapidamente a sua competência comunicativa, se inseridos em práticas que contemplassem os mais variados gêneros textuais que costumam circular na nossa cultura, somando-se a isso o conhecimento adquirido constantemente fora da sala de aula, ao interagirem com outros brasileiros. Lidar

com os gêneros de textos, adaptando-os às particularidades de uma situação, implicaria não só o desenvolvimento da criatividade, inclusive quando os estudantes conseguissem deixar transparecer em seus textos marcas de um estilo próprio, mas também, em outros casos, uma reflexão acerca dos desvios ou inadequações entre o(s) gênero(s) escolhido(s) e os objetivos propostos ou desafio social a ser resolvido por meio desse(s) gênero(s).

Com o intuito de analisar os impactos dessas práticas de letramento nas produções escritas dos estudantes estrangeiros em situação de imersão na UFPB, coletamos textos representativos de diferentes gêneros de textos. Os textos foram produzidos tanto por estudantes matriculados em uma das turmas de nível básico ou de nível avançado de PLE, oferecidas pelo Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), quanto por estudantes que obtiveram acompanhamento particular, em geral, pelo fato de que em breve estariam se submetendo ao Exame para obtenção do Certificado CELPE-Bras. Esses textos foram comparados basicamente de duas maneiras: ora comparamos textos produzidos por estudantes de níveis distintos, para sabermos até que ponto os textos de estudantes de nível básico revelavam as práticas de letramento, de maneira tão significativa quanto os de nível avançado, ora comparamos textos produzidos por estudantes de mesmo nível, para sabermos até que ponto seus textos revelavam de forma semelhante ou não essas práticas de letramento. A comparação de textos de estudantes de nível básico com os de nível avançado pode soar como algo desleal. Gostaríamos, então, de esclarecer tal decisão. Se, por um lado, costumamos imaginar que textos de estudantes de nível avançado sejam mais bem estruturados que os de nível básico, por outro lado, o poder de argumentação e os impactos de uma prática de letramento que leve os estudantes a adequarem ou escolherem o gênero de texto apropriado para agir, tendo em vista certo desafio social, podem ser percebidos em ambos os níveis. Assim, textos bem elaborados por estudantes de nível básico comparáveis aos de estudantes de nível avançado, no que diz respeito à sua adequação ao gênero, assim como do gênero à situação proposta, e, por sua vez, à pertinência de posicionamentos por meio das marcas de modalizações à essa mesma situação, poderiam ser um indício de que essas práticas de letramento estariam, de fato, favorecendo a produção de textos adequados ao gênero proposto e com bom nível de persuasão, dependendo dos objetivos que os estudantes tivessem em mente ao produzi-los. Esse tipo de análise poderia nos levar a comprovar a produtividade de um ensino de PLE associado a práticas de letramento desde os níveis mais elementares, tendo em vista que defendemos o enfoque não apenas da fala, mas igualmente da escrita, no nível básico.

Os aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) conferem-nos subsídios para as reflexões acerca da estrutura textual, relações entre elementos linguísticos e os gêneros de textos, assim como, mais precisamente, as relações entre a realização mais concreta das marcas enunciativas, ou seja, as modalizações e os gêneros de texto e, mais indiretamente, os tipos de texto. Essas relações poderão nos fornecer indícios com relação aos desdobramentos das práticas de letramento em PLE nos textos escritos produzidos pelos estudantes estrangeiros, demonstrando a produtividade em se desenvolver um ensino fundamentado nessas práticas, em que se tornam primordiais a reflexão e elaborações de gêneros de texto, uma vez que refletem circunstâncias sociais. Essa é, inclusive, uma das características da Linguística Aplicada (LA), área na qual o processo de ensino-aprendizagem de PLE encontra-se inserido. Afinal, uma das tendências da LA é justamente o desenvolvimento de estudos que contemplem questões sociais na interface com a linguagem. Não se trata, então, de apenas analisar questões de natureza linguística, mas de compreender as múltiplas relações sociais, desenvolvidas por meio da linguagem, objetivando, desde sempre, por meio dessa mesma linguagem, a mudança de realidades.

Tendo em vista o fato de termos ministrado aulas de PLE para jovens adultos, em sua grande maioria, participantes de intercâmbio universitário, e pelo fato de a língua-alvo, nesse caso, a Língua Portuguesa (LP), não ser tratada, nesse momento, como língua materna (LM)², optamos em nos pautar também nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltadas para o ensino de Língua Estrangeira (LE), no Ensino Médio. Conforme esses parâmetros: “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica.” (PCN, 2000, p. 29). Isso significa ir muito além da aquisição de vocabulários ou de estruturas sintáticas, muitas vezes apresentadas de maneira descontextualizada. É evidente que o trabalho de decodificação comumente utilizado em métodos mais tradicionais de ensino também é importante. Mas é preciso ultrapassar esse nível. Assim como Adam (2008), acreditamos que, ao ser retomada, uma mesma palavra nunca terá o mesmo sentido. Tendo em vista que as palavras de uma nova língua utilizadas por estudantes estrangeiros em seus textos podem gerar falta de sentido, é fundamental, pois, saber como empregá-las, uma vez que as mesmas assumem diferentes dimensões significativas, dependendo do contexto. Não faria sentido, portanto, em um processo de letramento, trabalhar frases soltas, desprendidas de sua materialidade textual, a menos que soubéssemos de qual contexto foram retiradas. É nessa

² Em geral, a língua materna (LM) é a primeira língua (L1) de um indivíduo. Muitas vezes, coincide com a língua oficial de um país, sendo, portanto, a língua direcional ou de identidade cultural.

perspectiva que intentamos oferecer uma contribuição para a compreensão das produções desenvolvidas pelos estudantes estrangeiros, pois, ao analisar esses textos, também passamos a ter “um novo olhar sobre o ensino de língua materna”³. Passamos também a refletir sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula; sobre como interagir por meio de textos oportunamente desenvolvidos dentro e fora desse espaço acadêmico; aprendemos a utilizá-los, adaptá-los e recriá-los, para solucionar questões individuais ou coletivas.

A presente pesquisa, portanto, tem como objetivo geral investigar a influência das práticas de letramento em Língua Portuguesa nos textos escritos por estudantes de PLE em situação de imersão no Brasil. Além disso, podemos elencar os seguintes objetivos específicos: verificar como esses estudantes se posicionam em seus textos escritos; verificar se eles chegam a usar as modalizações e por meio de quais unidades linguísticas; verificar se as modalizações utilizadas contribuem para que os estudantes consigam atingir seus objetivos, tendo em vista o gênero de texto utilizado. Em outras palavras, objetivamos responder à seguinte questão: as práticas de letramento em PLE influenciam no modo como os estudantes se posicionam ao elaborarem determinados gêneros de textos ou quais os efeitos dessas práticas no modo como se posicionam nos textos escritos? As marcas enunciativas, mais precisamente, as modalizações utilizadas pelos estudantes favorecem o alcance dos objetivos tidos em mente, ao produzirem certo texto? Somemos a isso o fato de as experiências empreendidas durante esse processo poderem servir como um arcabouço para o desenvolvimento de materiais didáticos ou, pelo menos, de roteiros que atendam melhor demandas locais. Acreditamos que os textos produzidos pelos estudantes revelam as práticas de letramento desenvolvidas, levando-os a configurá-los conforme os gêneros trabalhados na sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem de PLE, pautado em práticas de letramento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes provenientes de outros países em situação de imersão no Brasil, gerando, eventualmente, mudança da realidade social, pois é fundamental “aprender o gênero para agir em sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Assim, nossa hipótese gira em torno do fato de crermos que, durante o desenvolvimento de produções textuais, neste caso, escritas, os estudantes utilizam mecanismos enunciativos, que, por orientarem a interpretação do interlocutor, acabam se configurando como elementos fundamentais para se atingir os objetivos que os motivaram a construir tais textos.

³

Trata-se do título de um Projeto vinculado ao PLEI submetido pela então coordenadora, a Profa. Dra. Maria de Fátima Benício de Melo, a Programas Acadêmicos da UFPB, a exemplo do PROLICEN, entre 2005 e 2008.

No primeiro capítulo do presente estudo, faremos a apresentação e a contextualização do ensino-aprendizagem em PLE. Forneceremos um esclarecimento com relação ao uso da sigla tomada como área de ensino e do uso dessa mesma sigla em oposição ao ensino-aprendizagem do Português como língua segunda. Apresentaremos também uma breve explanação histórica do PLE, autores e obras relevantes voltadas para essa área, como a discussão de ações empreendidas nesse âmbito dentro e fora do país.

No segundo capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria na qual fundamentamos nossas discussões, a fim de desenvolvermos as análises das produções escritas dos estudantes estrangeiros. Tal teoria, ao considerar que o texto é organizado em três camadas superpostas, apresenta-nos como uma dentre essas camadas, os mecanismos enunciativos; é justamente essa camada que está diretamente relacionada aos posicionamentos por meio de modalizações que iremos investigar nos textos escritos.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativo. Apresentaremos os procedimentos e critérios de análise, assim como um relato de como se deu todo o processo de desenvolvimento das práticas de letramento em PLE que possibilitaram a elaboração dos gêneros de textos cujas análises serão apresentadas no presente trabalho. Decidimos comparar as produções desenvolvidas por estudantes de níveis distintos (básico/avançado), assim como do mesmo nível (básico/básico; avançado/avançado). Além disso, centramo-nos nas análises de textos representativos de dois gêneros de texto, a saber, relatos de **memórias educativas** e **epistolar (cartas)**.

No quarto capítulo, apresentaremos as análises e considerações acerca dos textos escritos, que compuseram nosso *corpus*, à luz dos pressupostos teóricos do ISD. Os textos escolhidos para apresentação das análises figuram como os mais representativos daquilo que julgamos ser relevante para o que vínhamos investigando. Para a presente análise, separamos dez produções, a saber, quatro memórias educativas, três cartas pessoais e três cartas endereçadas a instâncias públicas. Neste último capítulo, portanto, apresentaremos os resultados que obtivemos em nossas análises.

1 DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE

Pensar no ensino-aprendizagem em PLE numa perspectiva de letramento envolve a superação de desafios de um modo muito particular, pois, sendo esses desafios, em grande parte, superados coletivamente, ao longo desse processo, tendem a nos levar a aprender a lidar com o diferente, com a hospitalidade⁴, incluindo o seu inverso, ou seja, a exclusão. Implica negociações, tomadas de decisões. Repercussões externas, sem dúvida, influenciam as práticas vivenciadas no ambiente escolar, porém, muitas das mudanças realizadas do lado de fora desse ambiente podem estar relacionadas a talvez maior de todas as mudanças: aquela que é realizada na sala de aula, no interior de cada participante mais diretamente envolvido com o processo de ensino-aprendizagem, o professor e os estudantes, quando adquirem uma outra maneira de ler o mundo, a partir do olhar do outro. Neste capítulo, apresentaremos considerações acerca do PLE tomado como área de ensino. Em seguida, discorreremos sobre o percurso histórico e as políticas estabelecidas, tendo em vista o desenvolvimento dessa área. Então, procuraremos situar o leitor quanto ao conceito de letramento e a inserção da área de PLE no âmbito da Linguística Aplicada.

1.1 PLE: UMA ÁREA EM EXPANSÃO

Pensar na oportunidade de ensinar Língua Portuguesa para estudantes provenientes de outros países em situação de imersão no Brasil é pensar sobre a possibilidade de passear por diferentes culturas, sem, necessariamente, sair deste país. Essa oportunidade leva o professor a perceber sua língua materna com outros olhos, a redescobrir sua cultura. Mas, não é somente esse profissional quem faz esse tipo de releitura. A aprendizagem dessa língua leva os estudantes estrangeiros, por sua vez, a se surpreenderem consigo mesmo, ao se perceberem pensando, a partir de outra perspectiva, sobre como as coisas são realizadas em seu país de origem, onde também costumam agir por meio de sua língua materna ou de uma língua por meio da qual construíram sua identidade social. A área de ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) constitui-se, portanto, uma via de mão dupla. Além disso, as interações realizadas, mesmo que apenas na sala de aula, levam seus participantes a descobrirem outras maneiras de ler o mundo, ao mesmo tempo em que acabam dando-lhe

⁴ A obra “O Livro da Hospitalidade : acolhida do estrangeiro na história e nas culturas”, recentemente traduzida do francês por Marcos Bagno e Lea Zylberlicht pela Editora Senac apresenta-nos um estudo exaustivo acerca desse tema. Tal livro contou com a colaboração de mais de setenta professores franceses e de outros países.

novas formas e contornos. Isso é ainda mais significativo se considerarmos que, dado o fato de ainda ser muito pouco o repertório de oportunidades de especialização para a formação de professores nessa área, a sala de aula torna-se um espaço em potencial para a investigação, intervenção e mudança da realidade. Ao ensinar, o professor vai galgando degraus, verificando e refutando hipóteses, criando outras a partir de sua prática, refletindo sobre sua ação.

Desde os anos 50, conforme podemos inferir a partir de um artigo intitulado “O Ensino do Português como Língua Não-Materna: concepções e contextos de ensino”, elaborado por Almeida Filho e publicado na seção ‘Textos’, no *site* oficial do Museu da Língua Portuguesa⁵, um bom número de livros (incluindo os didáticos) e pesquisas voltadas para a área de PLE tem sido desenvolvido, embora uma ou outra pesquisa tenha sido produzida em outros países um pouco antes. Quanto às pesquisas, em particular, estas geralmente tendem a tratar de aspectos relacionados ao Exame de obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras, a abordagens linguísticas; à interface entre o Português e o Espanhol, devido ao Mercosul e regiões fronteiriças com o Brasil onde se utiliza a Língua Espanhola como língua materna; aos livros didáticos disponibilizados no mercado e às propostas de sequências didáticas; e, embora em menor número, à formação docente. Muitos desses trabalhos dizem respeito a livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, uma boa parte divulgada por meio de comunicações, conferências ou palestras em congressos ou simpósios, realizados no Brasil e no exterior. Os trabalhos de pós-graduação, mais especificamente, referem-se a pesquisas desenvolvidas em universidades de diferentes Estados do país a exemplo de Brasília, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Pernambuco. Esses estudos possibilitam-nos traçar um perfil do que se tem refletido a respeito dessa área de atuação. Além disso, as pesquisas desenvolvidas pelas Profas. Dras. Norimar Pasini Mesquita Júdice - UFF, Lygia Maria Gonçalves Trouche - UFF, Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci - UNICAMP, Margarete Schlatter - UFRGS, e pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB (este último ocupou o cargo de diretor da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE até outubro de 2010, mês em que foi realizado o IX Congresso Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – CONSIPLE), são algumas das grandes referências sobre o ensino e aprendizagem de PLE. Além disso, presumimos que, devido às experiências realizadas nas zonas de fronteira, pesquisas também possam estar sendo

⁵ Não tivemos acesso ao ano de publicação do referido artigo.

desenvolvidas na Região Norte (Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá), na Região Sul (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul) e, na Região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul, Mato Grosso).

É importante esclarecer que a área de PLE se volta para duas principais modalidades ou contextos de ensino: o de Português como Língua Estrangeira (LE), propriamente dita, e o de Português como Segunda Língua (L2). De certo modo, uma segunda língua também pode ser considerada como uma língua estrangeira. Contudo, mais especificamente, podemos dizer que, enquanto o ensino de Português como LE tem como perspectiva o ensino de uma língua oferecida em outros países onde a sua influência não seja tão grande quanto a da língua oficial desses países, a L2, por sua vez, pode ser tomada como aquela adquirida em consequência de uma vivência em outro país onde ela seja uma L1 ou língua oficial. No primeiro caso, basta pensarmos, por exemplo, no ensino de Português para estudantes de uma universidade francesa, que busquem aprendê-lo para fins acadêmicos como nós, no Brasil, quando procuramos aprender Inglês, Francês, Espanhol ou qualquer outra língua estrangeira. Essa visão também se estenderia para estudantes estrangeiros que estivessem aprendendo qualquer uma dentre essas línguas estrangeiras ofertadas, por exemplo, em uma universidade brasileira. Por outro lado, se pensarmos na aprendizagem do Português em situação de imersão, no Brasil, teremos, nesse exemplo, o que podemos chamar de ensino de Português como L2. Isso porque, em uma situação dessa natureza, a língua materna dos estudantes estrangeiros não tem o mesmo peso que o da Língua Portuguesa, língua oficial deste país, além disso, a sua aprendizagem envolve, nesse contexto, trocas e aplicações de conhecimentos em situações reais de interação tanto dentro quanto fora da sala de aula. Nessa perspectiva, nosso trabalho remete-nos, nessa visão mais específica, ao ensino-aprendizagem de L2, visto que se pauta nas ações empreendidas em sala de aula em situação de imersão, no Brasil. Numa visão geral, portanto, PLE, ou ainda EPLE, seria tomado como área de ensino de português para estrangeiros, ou, em outras palavras, para falantes de outras línguas⁶, para quem a Língua Portuguesa seria uma língua não materna, quer dentro ou fora do Brasil, e, não necessariamente, apenas como ensino de português para estudantes que aprendem uma língua estrangeira em seu próprio país ou país de origem, como no caso de um estudante francês aprendendo português na França, ou mesmo, de um estudante estrangeiro, por exemplo, um alemão, que procurasse aprender Português como Língua Estrangeira ofertado em uma

⁶ Evidentemente, até mesmo um estudante brasileiro, aprendendo o Português mais elaborado na escola, poderia, eventualmente, ser um falante de outras línguas. Contudo, tem-se convencionado utilizar essa expressão na área de EPLE, referindo-se a estudantes estrangeiros, não-lusófonos, para quem a Língua Portuguesa é uma língua 'estrangeira', não-materna.

universidade, na Inglaterra. Nesse sentido, a área de PLE englobaria tanto o ensino de L2 quanto o de Português em contexto de LE. Essa visão converge para o que nos é apresentado pela Sociedade de Linguística Aplicada. Na seção “Glossário”, no *site* dessa sociedade, podemos encontrar a seguinte definição para PLE:

Sigla indicadora da área de ensino e pesquisa em Português como Língua Estrangeira. Às vezes aparece como EPLE para significar Ensino de Português Língua Estrangeira. A sigla PLE está contida em outra, a SIPLÉ (Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira), orientada para as questões profissionais num amplo espectro de interesses relacionados com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na perspectiva de um idioma não-materno posto para o aprendizado e para o seu ensino sistemático.

Assim, PLE pode mesmo ser tomado num sentido mais amplo, como área de ensino, (nesse caso, contemplando tanto o ensino de português em contexto de língua estrangeira quanto de língua segunda), conforme definido pela Sociedade de Linguística Aplicada, o que também está de acordo com a visão da própria Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), que, aliás, abarca em sua sigla, a própria sigla PLE. Cunha (2007) chega mesmo a apresentar como coerente o uso do termo *língua estrangeira* em um sentido mais amplo:

[...] Trappes-Lomax (1989) considera que qualquer língua que não seja nativa de uma determinada comunidade de fala pode ser considerada estrangeira. Nesse sentido, alguns antropólogos brasileiros descrevem como ‘estrangeiro’ àquele que não é autóctone, o *Outro*. Nessa perspectiva, faz sentido aglutinar o termo *língua estrangeira* ao português genericamente ensinado como outra língua como o faz a Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira, a SIPLÉ. O uso é uma referência a partir do ‘Outro’, o não falante do português, para quem a língua é ‘estrangeira’. (CUNHA, 2007, p. 21).

Se a aglutinação do termo *língua estrangeira* ao português genericamente ensinado como outra língua é possível, reconhecemos a possibilidade de uma L2 poder ser tratada genericamente como uma LE. Daí a possibilidade de a sigla PLE poder ser tomada como área de ensino que engloba ambas as modalidades e não apenas como ensino de Português LE propriamente dito. Uma vez esclarecidas as implicações que o uso da sigla PLE pode envolver, apresentaremos agora algumas das ações desenvolvidas no âmbito dessa área de ensino.

1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA DO PLE E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) é um exemplo de conquista alcançada por profissionais da área de PLE. Desde a sua criação, em 1992⁷, a SIPLE tem divulgado a área por meio de Seminários e Congressos Internacionais. Em 1997, a Sociedade promoveu o I Congresso Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, tendo sido realizadas pelo menos nove edições desse congresso, ao longo dos últimos treze anos; a IX edição, foi realizada em Brasília, no Distrito Federal do país, de 6 a 8 de outubro de 2010. Tendo em vista os objetivos da SIPLE, seus associados têm estabelecido acordos e convênios entre o Brasil e outros países, possibilitando, por exemplo, oportunidades de atuação no ensino de Língua Portuguesa do Brasil não só neste país, mas no exterior. O Exame Celpe-Bras é outro grande instigador desses acordos, visto que muitos candidatos têm procurado se preparar para prestarem tal exame, que costuma ser aplicado duas vezes por ano em diferentes postos de aplicação espalhados pelo mundo. Além disso, outras associações como a “Asociación Argentina de Profesores de Portugués” (AAPP), devido à própria Integração educacional Mercosul⁸ e o estabelecimento de leis como a “Ley 26.468”⁹, que estabeleceu em 2009 a obrigatoriedade do ensino de LP nas escolas secundárias do sistema educacional nacional daquele país, têm possibilitado a professores de outras nacionalidades ensinarem essa língua em seu próprio país. Desde as ações conjuntas iniciadas em 2004 que culminaram, em 2005, em um acordo bilateral entre o Brasil e a Argentina, o Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF)¹⁰ tem possibilitado a integração de estudantes e professores brasileiros com os estudantes e professores dos países vizinhos, e, com isso, a quebra de fronteiras e aprendizagens em língua estrangeira, literalmente, do Oiapoque ao Chuí, ou melhor, das cidades gêmeas Oiapoque/Saint Georges às cidades Chuí/Chuy nas zonas de fronteira. Trata-se, portanto, da criação, por meio de projetos de aprendizagem desenvolvidos, em conjunto, por professores de ambos os países, de ambientes reais de

⁷ Referência obtida diretamente do *site* oficial da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).

⁸ Mercado Comum do Sul – integração regional iniciada em 1991, a partir da assinatura do Tratado de Assunção – tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai.

⁹ Essa lei pode ser obtida diretamente do *site* oficial da “Asociación Argentina de Profesores de Portugués” (AAPP), na seção “Integração educacional Mercosul”, disponível, portanto, em: <<http://aapp.webnode.com/integra%c3%a7%c3%a3o%20educativa%20brasil-argentina/>>. Acessada em: agosto de 2010.

¹⁰ Documento Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.

bilinguismo para estudantes de ambas as fronteiras. Na Europa, por sua vez, há uma grande influência do Português Europeu. Mas, se pensarmos em eventos como o Ano do Brasil na França, realizado em 2005, o Ano da França no Brasil, realizado em 2009, bem como se levarmos em conta os seis postos de aplicação do referido Exame distribuídos em regiões diferentes na França, podemos perceber os efeitos gradativos dos acordos estabelecidos entre esses países.

Os estudantes também não ficam atrás; assim como os professores e pesquisadores, possuem sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da área de PLE e o estabelecimento de acordos associados a essa área de ensino e pesquisa. Desde a criação do Exame Celpe-Bras¹¹, diferentes universidades brasileiras tiveram de se adaptar às demandas para obter a certificação em Língua Portuguesa, tanto devido ao fato de parte das exigências estar relacionada à possibilidade de os estudantes atuarem profissionalmente no país de maneira legalizada, como de poderem continuar seus estudos em cursos superiores. A procura por tal certificação levou algumas instituições a criarem estratégias para uma melhor aplicação do Exame, tornando o processo ainda mais prático. A Universidade Federal da Paraíba, por exemplo, que costumava receber estudantes estrangeiros, em sua grande maioria intercambistas em nível de graduação, aos poucos foi recebendo estudantes interessados em aprender LP, tendo em vista a obtenção do certificado Celpe-Bras. Incluem-se aí estudantes intercambistas em nível de pós-graduação. Às vezes isso causava algumas divergências, posto que tornava as turmas ainda mais heterogêneas; os objetivos dos candidatos ao Exame poderiam facilmente levar o professor a dar aulas de PLE quase que à maneira do que costumamos presenciar nos cursinhos que preparam estudantes para concursos públicos como

¹¹ Conforme divulgado na seção “Legislação”, na página virtual do CELPE-Bras vinculada ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Exame CELPE-Bras foi instituído em 26 de dezembro de 1994, tendo a sua primeira aplicação realizada em 1998. Essas informações podem ser confirmadas nas Portarias publicadas no DOU disponíveis nessa página associada ao *site* do Inep e no próprio *site* oficial do CELPE-Bras, ambos vinculados ao *site* do Ministério da Educação (MEC). Há também um documento no qual é apresentada a data de criação da Comissão para a elaboração do Exame CELPE-Bras, a saber, em 1993, e de sua efetivação, em 1994. Acreditamos que esse documento tenha sido publicado em 2006, uma vez que, no mesmo texto, é apresentado um “Demonstrativo do número de inscritos no período de 1998 a 2005”. Tal documento disponível em: <www.arara.fr/Godofredo-CELPEBRAS.doc>, leva-nos a atribuí-lo a Godofredo de Oliveira Neto, então integrante da Comissão Técnica do referido Exame. Conforme informações obtidas no *site* do MEC, em fevereiro de 2011, o Prof. Godofredo é atual coordenador da COLIP – Comissão de Língua Portuguesa. Vale salientar que, tanto o Celpe-Bras, quanto o PEC-G e a própria Colip dizem respeito a Programas, Convênios ou Ações promovidos pelo MEC, neste caso, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (Sesu). A mesma data de 1993 é apresentada em uma das obras de ALMEIDA FILHO (2007, p. 43) como referência para a instituição do CELPE-Bras. Percebe-se, portanto, que a divergência existente entre as datas de 1993 e 1994, como referência para o ano de criação do referido Exame, na verdade, está atrelada ao espaço de tempo entre o ano de criação de sua primeira comissão técnica e o ano em que essa mesma comissão foi efetivada.

o Vestibular, ou seja, requeriam, naturalmente, uma objetividade que não necessariamente era requerida, por sua vez, por alunos que, por exemplo, vinham para o Brasil pelo sistema de intercâmbio em nível de graduação. Hoje, convênios como o PEC-G têm levado a coordenação do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), a promover, além dos cursos de PLE voltados para os estudantes de graduação provenientes de universidades estrangeiras conveniadas com a UFPB, cursos especificamente voltados para a preparação dos estudantes que pretendem prestar o Exame Celpe-Bras.

Nesse ponto, vale esclarecer a relação entre o PEC-G e o Celpe-Bras, promovidos pelo MEC, e nossa proposta de letramento. Se atentarmos para a grade de correção tanto de tarefas de interação face a face quanto de tarefas que exigem a produção escrita, perceberemos que o nível de conhecimento exigido do candidato vai além do conhecimento meramente linguístico. Adequação ao gênero de texto solicitado e um bom nível de habilidade sócio-comunicativa têm sido um dos critérios de avaliação de maior pontuação, ao se analisar uma tarefa. Nesse sentido, não haveria razão para separar os intercambistas de nível de graduação daqueles que estivessem se preparando para o Exame Celpe-Bras, a menos que se levasse em conta a diferença de níveis (médio/superior e/ou de proficiência). Ambos os perfis de estudantes poderiam se beneficiar de um ensino de PLE que contemplasse os mais diferentes gêneros de textos que costumam circular em nosso país. Diferentemente de um ensino mais tradicional, que costuma ter como foco a reflexão sobre aspectos gramaticais, a proposta de letramento ora defendida, levaria os estudantes, quer os de nível de graduação quer os integrantes do PEC-G, a lidarem com e elaborarem diferentes gêneros de texto, de modo a agirem adequadamente, a depender das situações com as quais deparassem e dos objetivos postos em cena.

O desenvolvimento do Brasil, em termos sócio-políticos e econômicos, a inclusão no grupo do BRICS¹², G-20¹³, o processo de globalização etc. influenciam diretamente as políticas linguísticas e, conseqüentemente, o aprendizado de Português Língua Estrangeira (PLE) e o Exame que concede o Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros (CELPE-Bras). Contudo, as ações empreendidas na sala de aula, além de sofrerem os impactos dessas mudanças, também favorecem o avanço da área de PLE. A sala de aula, por sinal, deve ser um espaço para reflexão e troca de diferentes pontos de vista, de diferentes modos de ler o mundo. Pensando nas trocas realizadas em tal espaço, imaginamos que, ao

¹² No âmbito da Economia, **BRICS** é um [acrônimo](#) que se refere aos [países](#) membros fundadores ([Brasil](#), [Rússia](#), [Índia](#) e [China](#)) e à [África do Sul](#), que juntos foram um grupo político de cooperação.

¹³ O **Grupo dos 20** (ou **G20**) é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos [bancos centrais](#) das [19 maiores economias do mundo](#) mais a [União Europeia](#).

mesmo tempo em que o trabalho docente influi no modo como os estudantes estrangeiros encaram a sua aprendizagem, as colaborações dos estudantes, por sua vez, contribuem para a reorientação das ações realizadas nesse espaço e, mais especificamente, da prática docente. O simples fato de sabermos que um estudante, ao retornar para seu país de origem, provavelmente jamais será a mesma pessoa, após ter imergido numa cultura que não a sua, podendo adquirir assim outra maneira de enxergar-se e de perceber o mundo, é um dos pontos que nos leva a imaginar o quanto tais mudanças, de fato, são possíveis. Daí a relevância de um trabalho educacional em que o letramento tenha um papel de destaque, pois que, parafraseando Barton (2000), é um meio pelo qual muitas mudanças podem ser realizadas: “as pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas; o letramento muda pessoas e as pessoas encontram-se em um mundo contemporâneo de práticas de letramento que se modificam constantemente” (BARTON, 2000, p. 14, tradução nossa). Segundo o autor, há uma relação bastante estreita entre o letramento e teoria da aprendizagem, uma vez que as práticas de letramento são adquiridas em contextos de aprendizagens tanto informais quanto formais, sendo parte dessa aprendizagem, a internalização de processos sociais. Assim, as estratégias que as pessoas utilizam para aprenderem novos letramentos são um dos pontos-chave nas investigações sobre letramentos. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento do Brasil tem levado esses mesmos agentes a se adaptarem às novas demandas que vão surgindo à medida que exercem ou buscam exercer suas autonomias.

1.3 PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS EM PLE NO ÂMBITO DA LA

Para além de um trabalho pautado simplesmente em análises linguísticas, diríamos que nosso estudo tem-se voltado para a compreensão e construção da realidade. A nosso ver, essa ideia faz jus a uma das principais características da Linguística Aplicada (LA), área na qual se inserem os estudos de PLE. Tal característica diz respeito a “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Muitos estudos sobre Língua Portuguesa como Língua Materna (LM) têm sido desenvolvidos a partir das reflexões da LA, porém, se levarmos em conta que a própria Linguística como ciência é algo relativamente recente (sobretudo a partir de 1916, com a publicação póstuma do *Curso de lingüística geral*, de Ferdinand de Saussure) se comparada a outras ciências como, por exemplo, a Filosofia, não é de se estranhar que o número de trabalhos desenvolvidos sobre PLE, por sua vez, ainda seja relativamente pequeno (tendo em mente que o desenvolvimento do ensino de Português para falantes de outras línguas é

posterior à constituição da própria Linguística como ciência, logo, isso é uma evidência de que ainda é um pouco cedo para se esperar um bom número de produções e ações desenvolvidas nessa área e que há, portanto, muito que se investigar). Quando relacionamos o processo de ensino e aprendizagem a uma construção ou mesmo mudança da realidade, fica evidente a natureza social implicada na LA: “Somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora.” (MOITA LOPES, 2009, p. 21). Conforme Paiva et al. (2009, p. 27) esclarecem, “a LA não nasceu como aplicação da Linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada.”. Seu interesse, portanto, transcende os conhecimentos da Linguística, posto que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Psicologia Cognitiva, a Sociologia e a Educação. Transcende também o espaço da sala de aula, uma vez que procura compreender o que se passa em outros contextos. É nesse sentido, portanto, que podemos dizer que a LA preocupa-se em observar diferentes práticas de letramento.

Conforme Magda Soares (2003/2008, p. 29) nos esclarece: “não basta simplesmente ‘saber ler e escrever’”. Isso não é garantia de que um indivíduo terá noção de como fazer uso dessas habilidades socialmente. Uma pessoa necessita em sua vida diária de conhecimentos e atitudes que possam levá-la a interagir com outras pessoas nas mais diversas práticas sociais. Essa dimensão social do alfabetismo nos permite associá-lo ao processo de letramento, isto é, processo em que alguém é levado a se tornar “letrado”, não no sentido comumente empregado de erudição, de alguém que seja capaz de ler e escrever e que seja grande conhecedor de diferentes textos, literários e não-literários; mas no sentido de que consiga fazer usos da leitura e escrita nas mais diferentes e já citadas práticas sociais. Isso transcende a própria noção de alfabetização funcional, em que uma pessoa é levada a exercer essas habilidades em contextos específicos de atuação social, porém, muito limitadamente. Além disso, “Nenhum conjunto de atividades é funcional para todos, e a diversidade dos modos com que os textos são criados e usados mal começou a ser percebida pelos estudiosos” (OLSON, 1997, p. 290). Nesse sentido, podemos falar não só em letramento, mas em “literacies” ou, em outras palavras, “letramentos”, conforme prescrito por David Barton (2000, p. 10), tendo em mente a ideia preconizada pelo grande educador Paulo Freire (1921-1997), ou seja, de que cada indivíduo deva ser levado a utilizar as habilidades de leitura e escrita para conscientizar-se da realidade e, então, transformá-la. Assim, o termo ‘alfabetização’ utilizado por Paulo Freire aproxima-se muito do sentido hoje utilizado para o termo ‘letramento’, surgido por volta da década de 80, quando muitos pesquisadores sentiram a necessidade de um “conceito que se

referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Kleiman (2005, p. 5), aliás, chega a postular que “basta ensinar a ler e escrever” para que alguém esteja em processo de letramento. Essa ideia pode soar um tanto quanto contrária à visão apresentada por Soares, quando nos diz que “não basta saber ler e escrever”. Contudo, presumo que não devemos interpretar as palavras de Kleiman de maneira restrita; “saber ler e escrever” é uma coisa; saber fazer uso dessas habilidades é outra coisa; o seu posicionamento implica, portanto, o desenvolvimento de habilidades complexas como, por exemplo, a aquisição de estratégias de leitura e de usos de textos escritos adequados às mais diversas situações. Segundo a autora, é estranho pensar em “letramento” como algo que possa ser ensinado, uma vez que não se trata de uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (KLEIMAN, 2005, p. 16). Por outro lado, “ler e escrever” é algo que podemos ensinar e, ao fazê-lo no ambiente escolar, por exemplo, propiciamos aos estudantes o acesso a textos e o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para que possam agir satisfatoriamente, inclusive por meio desses textos, nos mais diferentes contextos sociais (e da vida privada). Assim, o letramento equivale às “práticas sociais de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21), incluindo a alfabetização (prática necessária para que uma pessoa possa agir de maneira autônoma nas mais variadas práticas sociais, embora uma pessoa possa ser considerada letrada, sem necessariamente saber ler ou escrever, bastando que seja introduzida às práticas vivenciadas por outras pessoas, como no caso de alguém que é capaz de discutir sobre literatura e política devido à influência de outras pessoas mais letradas que vivenciam mais intensamente contextos nos quais esse tipo de conhecimento seja compartilhado) e ainda a oralidade (uma vez que muitos textos escritos são produzidos concomitantemente, ou mesmo posteriormente, ao uso da fala). É, por sinal, em um evento de letramento, “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros” (KLEIMAN, 2005, p. 23), que os diferentes saberes dos participantes envolvidos entram em jogo a fim de que determinado propósito em comum seja atingido. Conforme Barton (2000, p. 8-9), os eventos de letramentos são atividades nas quais o letramento, ou seja, um conjunto de práticas sociais, tem o seu papel; e são justamente nesses eventos, mediados pelo texto escrito, que podemos observar tais práticas. Pensando no contexto escolar, o letramento envolve procurar conhecer as práticas já vivenciadas pelos estudantes em outros contextos, e, sendo uma prática essencialmente social, implica dizer, que, embora cada estudante possua habilidades diferentes, não devem ser conduzidos a agirem de outro modo que não colaborativamente. Nesse ambiente, portanto, podem ser criadas situações-problema a serem

solucionadas com a contribuição de cada estudante, a partir da soma de suas habilidades, e que, para tanto, os estudantes acabam pensando em qual ou quais gêneros de texto mais apropriados para atingirem a meta a ser alcançada; porém, tão mais próximas da realidade ou interesses dos estudantes quanto mais motivadoras poderão ser essas atividades para esses mesmos estudantes. Partir de situações concretas, que envolvessem uma solução real de interesse dos estudantes e que envolvessem habilidades por eles compartilhadas, poder-se-ia eventualmente se configurar em uma boa proposta de prática de letramento a ser desenvolvida na escola. Por outro lado, conforme a autora nos esclarece:

(...) o agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

Nesse sentido, o professor, além de levar em conta as habilidades já bastante desenvolvidas dos estudantes, devido às práticas sociais nas quais já estão inseridos, deve também levar os estudantes a desenvolverem habilidades que serão requeridas em práticas sociais das quais poderão vir a fazer parte.

No caso dos estudantes estrangeiros, sendo em sua totalidade universitários jovens ou adultos, não se trata aqui de alfabetizá-los, no sentido de levá-los a “aprender toda uma tecnologia muito complicada: como segurar o lápis, escrever de cima p[a]ra baixo e da esquerda para a direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer.”¹⁴; nem tampouco de apenas levá-los a decodificar textos ou de saber utilizá-los funcionalmente, o que poderia envolver um uso não muito significativo das habilidades de leitura e escrita. Muito pelo contrário. Assim como no ensino de L1, ou mais precisamente do Português língua materna (LM), o processo de ensino-aprendizagem de PLE deve envolver essa noção social, ou “ampliada” de alfabetização, ou seja, de letramento, de modo que os estudantes possam não só refletir sobre diferentes gêneros de textos e de suas funções em nossa sociedade como também de **agir comunicativamente**, fazendo uso desses gêneros e situando seus textos no espaço e no tempo, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades linguísticas nessa nova língua. Entendemos que “Como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção

¹⁴ Citação de Magda Becker Soares presente em um artigo publicado em 2003, no Diário na Escola – Santo André. O artigo completo pode ser lido acessando o seguinte link: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>.

de sentidos” (JORDÃO, 2006, p. 7). Pensar no letramento em PLE desse modo envolve levar os estudantes (e o próprio professor) “a aprender[em] o gênero para agir em sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 9), a se posicionarem diante de uma realidade a qual procuram compreender, à medida que trocam ideias ou compartilham seus diferentes modos de ler o mundo. É nesse sentido que, ao interagirem, buscando compreender o seu entorno, e por isso mesmo buscando igualmente desenvolver autonomia(s), tanto o professor quanto os estudantes, coparticipantes desse processo de ensino-aprendizagem, passam a interferir no curso dos acontecimentos ocorridos ao longo das práticas sociais pelas quais assumem parcelas de responsabilidade. Em outras palavras, passam a contribuir para a construção da realidade ou a “transformar a realidade”, para usarmos um termo empregado pelo grande educador Paulo Freire (1921-1997).

Essa visão política vinculada à educação não poderia deixar de também estar presente no processo de ensino e aprendizagem de PLE. Aliás, “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem.” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Viver em outro país que não o seu de origem pode gerar certos estranhamentos, principalmente quando se tenta demonstrar um ponto de vista nem sempre apenas particular, mas em prol de uma coletividade; ou do que considera, de maneira sensata, ser adequado a uma determinada situação. Para além de quaisquer diferenças socioeconômicas entre cidadãos de países em desenvolvimento como o Brasil e cidadãos provenientes até mesmo de países considerados como de “primeiro mundo”, devemos ter em mente que cada estudante, em terra estrangeira, pode vir a contribuir por meio de sua voz, de suas ideias, de suas ações, para o crescimento do país onde chega a residir por certo período de tempo. Solicitar uma sala de aula fixa a uma determinada autoridade, por meio de um documento escrito, a fim de evitar ficar procurando aleatoriamente por alguma sala que esteja disponível, o que implicaria perda de parte do tempo que deveria ser utilizado para o aproveitamento das aulas, é um exemplo do quão consciente e adequadamente os estudantes estrangeiros podem vir a exercer os seus direitos ou mesmo do quanto podem vir a mobilizar certas instâncias, a fim de que ações específicas sejam colocadas em prática, tendo em vista a melhoria de um sistema, organização ou instituição, em particular, em nosso país. Esse tipo de situação levou alguns estudantes que fizeram parte do processo de letramento que desenvolvemos, a elaborarem, cada um, uma carta endereçada a uma instância pública, nesse caso, à coordenação do PLEI. Mais adiante, apresentaremos a análise que desenvolvemos de uma dessas cartas. Evidentemente, a concepção de letramento que ora apresentamos não se restringe ao texto escrito, mas é, sobretudo, por meio da escrita, que muitas ações são

eventualmente registradas e burocraticamente colocadas em prática, em uma sociedade, a ponto de, veementemente, gerar, deferir ou criar sanções para aqueles que tentam fazer valer ou violam direitos, de um modo completamente diferente se tivessem sido solicitados apenas por meio da oralidade.

Do mesmo modo que o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver pesquisas sobre PLE pode ser compreendido como um modo de fazer política. É importante levar os estudantes a se engajarem em eventos de letramento, em que, colaborativamente, decidam qual gênero de texto utilizar, tendo em vista os textos que costumam circular em um determinado contexto social. Conforme Kleiman (2007, p. 2), utilizando definições de Matencio (2003), diz-nos: “São os gêneros as matrizes sócio-cognitivas e culturais (MATENCIO, 2003) que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou.”. Assim, é preciso ter em mente não o ensino da língua pela língua, mas que leve em conta aspectos culturais relacionados a essa língua. Se pensarmos que ainda há muito que se compreender acerca dos processos desenvolvidos nessa área de atuação e se levarmos em conta que não só a busca por entendimento, mas também a conquista de novos espaços e/ou reconhecimento(s) muitas vezes se dão justamente pelo número e/ou qualidade de pesquisas que chegam a ser desenvolvidas sobre determinado assunto, tanto professores-pesquisadores quanto estudantes, co-participantes, podem fazer de seus processos de interação um meio para a assunção de direitos e/ou ideais coletivamente partilhados.

Neste capítulo, procuramos situar o leitor quanto ao ensino e às ações desenvolvidas na área de PLE. No capítulo seguinte, discorreremos acerca dos aportes teóricos que fundamentaram nosso campo de investigação.

2 DOS ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS: OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Ao longo de nossa pesquisa, a corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida pelo grupo de pesquisadores de Genebra (Jean-Paul Bronckart, Joaquin Dolz e Bernard Schneuwly) possibilitou-nos uma reflexão não apenas, de um modo mais específico, acerca dos posicionamentos realizados pelos estudantes em suas produções textuais escritas, mas também, numa visão mais ampla, acerca dos fatos ou ações humanas permeados pela linguagem numa perspectiva dialógica. Tendo em vista a delimitação que realizamos para a presente pesquisa, estudos de Souza e de Bazerman, por sua vez, forneceram-nos, respectivamente, uma base para os estudos acerca dos gêneros de textos memórias e epistolar. Cabe-nos agora apresentar tais aportes teóricos mais detalhadamente.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA CORRENTE DA CIÊNCIA DO HUMANO

Uma corrente da ciência do humano. Eis como quer ser visto o ISD (BRONCKART, 2006, p. 10). Sendo o ser humano o foco das investigações dessa corrente, convém ressaltar que ela leva em conta as contribuições advindas tanto das ciências humanas quanto das ciências sociais. Aliás, conforme advoga o ISD, ambas as ciências devem formar uma única ciência, uma vez que possuem o mesmo objeto de estudo, a saber, a linguagem. E sendo esta, por sua vez, própria dos seres humanos, nada mais pertinente do que a ideia de uma “ciência do humano”. O ISD é, portanto, interdisciplinar por natureza. Nessa perspectiva, a linguagem deve ser entendida como algo que é constituído socialmente, embora a operacionalização das situações nas quais os agentes costumam agir por meio da linguagem e, mais especificamente, por meio de textos, em parte também dependa do conhecimento pessoal ou representações que o agente dispõe acerca dessas situações.

De um lado, ele terá que “escolher” ou *adotar* o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele a imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente *adaptar* o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação. (BRONCKART, 2006, p. 147).

Contudo, ainda assim gostaríamos de enfatizar que as representações individuais não são geradas de outro modo que não a partir de ‘representações sociais’ ou ‘mundos socialmente representados’ que emanam do ambiente, estabelecendo, assim, o contexto no qual a atividade linguística é realizada. Assim como Vygotsky, os pesquisadores dessa corrente não creem no **dualismo** pós-cartesiano de que os fenômenos físicos e psicológicos têm a sua origem em substâncias distintas. Nessa perspectiva, “toda entidade acessível ao ser humano é [...] produto do pensamento ou [...] do cérebro”. O ISD lança mão, portanto, do **monismo**, segundo Spinoza, em que, ao contrário, o pensamento é visto como “o produto de matéria única em atividade contínua”. Ou seja, é produto da mente humana cujas representações são passíveis de reorientação. (BRONCKART et al., 1996, p. 67a).¹⁵ Pensando no contexto da sala de aula, podemos afirmar, a exemplo de Vygotsky (1985, p. 45 apud BRONCKART et al., 1996), que “a educação reestrutura fundamentalmente todas as funções do comportamento”. Contudo, é senão através dos textos que essas intervenções são organizadas, posto que “propõem reconfigurações das atividades humanas” (BRONCKART et al., 1996, p. 71a). Essas atividades são permeadas pela linguagem e desenvolvidas num processo de constante negociação. E porque, então, não dizermos que é justamente no seio dessa negociação que engendramos as bases do que há pouco consideramos como ‘mudança da realidade’ desse e de tantos outros contextos sociais?

Neste ponto, é imprescindível que, em se tratando de textos, estabeleçamos uma distinção entre o espaço ou contexto do ato de produção, que delimita as características materiais (físicas) da atividade verbal, e o espaço ou contexto da interação social, que tem como um de seus aspectos, a atividade desenvolvida, justamente, por meio da linguagem. Ao traduzirmos Bronckart (1985, p. 30), com relação ao ato de produção, podemos descrever os três parâmetros seguintes: **o produtor** (ou locutor) da atividade de linguagem, portanto, uma instância física, humana (que se difere do enunciador)¹⁶; **os interlocutores** (ou coprodutores), passíveis de perceber e responderem o que é produzido por uma determinada instância física, podendo até, como coprodutores, acessar e contribuir para a produção em curso¹⁷; e **o espaço-tempo** do ato de produção, cujas variáveis, espaço e tempo, têm a ver, respectivamente, com

¹⁵ Cf. Bronckart (2006, p. 125-126).

¹⁶ Le *producteur* (ou *locuteur*) de l’activité langagière, qui doit être conçu comme toute instance physique d’où émane cette même activité ; il s’agit habituellement d’un organisme humain, mais le producteur peut consister aussi (et sans doute de plus en plus) en une machine construite à cet effet. A ce paramètre de producteur est associée la variable du mode de production, *oral* ou *écrit* (BRONCKART, 1985, p. 30).

¹⁷ Les *interlocuteurs* (ou *coproducteurs*) sont les organismes humains physiquement présents lors de l’activité de production, c’est-à-dire susceptibles de percevoir cette production et d’y répondre, de la poursuivre et de la répondre en charge ; les coproducteurs se distinguent donc des autres humains par le fait qu’ils ont accès et contribuent à la production en cours. (BRONCKART, 1985, p. 30).

o lugar e momento físicos aos quais a atividade é acessível. Por exemplo, de que coordenada geográfica alguém produz um texto, de que cidade, de que local situado no mapa (João Pessoa), e em que momento, situado no calendário convencional, a partir do qual essa atividade é acessada (08 de janeiro de 2011, 13h55).¹⁸ Com relação ao espaço de interação social, devido ao fato de a atividade de linguagem inserir-se em todas as atividades humanas, ela é necessariamente articulada a um conjunto teoricamente infinito de parâmetros sociais, a partir dos quais os agentes fazem suas escolhas. A atividade de linguagem constitui o quadro que organiza e controla as interações do organismo com o seu meio; ela se inscreve em (e contribui ao mesmo tempo para definir) zonas de cooperação social (lugar social), no interior das quais as finalidades (ou objetivos) são perseguidos pelos membros do grupo (social). A atividade de linguagem é, portanto, conforme apontado anteriormente, um dos aspectos do ambiente social, que ela contribui permanentemente para que se modifique. Além disso, é a estrutura formativa das produções textuais. Tal peculiaridade mista leva-nos a definir, a partir das características gerais da própria atividade de linguagem, os parâmetros pertinentes ao meio social, a saber, **o lugar social, o destinatário, o enunciador e o objetivo**.¹⁹ (negrito)

O lugar social pode ser definido como a “zona de cooperação” na qual se desenvolve (e na qual se insere) a atividade de linguagem. As zonas de interação são mais numerosas e mais diversificadas que as instâncias que os sociólogos descrevem geralmente sob o mesmo termo (situações de trabalho industrial, interações comerciais, interações de lazer etc.).²⁰ A noção de zona de cooperação diz respeito, portanto, a um conceito bastante geral, que cobre

¹⁸ *L'espace-temps* de l'acte de production a un statut analogue à celui du « canal » de la théorie de l'information ; ce paramètre définit en quelque sorte les conditions même de l'accessibilité que nous venons d'évoquer. On peut distinguer une variable « espace », définie comme le lieu physique auquel la production est accessible, lieu situé dans les coordonnées géographiques (Genève, rue de Berne, « Palais Mascotte » troisième table à gauche en entrant), et une variable « temps », définie par le moment physique auquel la production est accessible, et située sur le calendrier chronologique conventionnel (21 janvier 1973, 23 h 05). (BRONCKART, 1985, p. 30).

¹⁹ S'insérant dans toutes les activités humaines, l'activité langagière est nécessairement articulée à un ensemble théoriquement infini de paramètres sociaux parmi lesquels (...) des choix doivent être faits. (...) l'activité langagière constitue le cadre qui organise et contrôle les interactions de l'organisme avec son milieu ; elle s'inscrit dans (et contribue en même temps à définir) des zones de coopérations sociale (« lieux sociaux », cf. infra) à l'intérieur desquelles des finalités sont poursuivies par les membres du groupe. L'activité langagière est donc à la fois un des aspects de l'environnement social, qu'elle contribue en permanence à modifier, et la structure-cadre des productions textuelles ; c'est la prise en considération de cette « mixité » fondamentale qui nous a conduit à retenir comme paramètres pertinents du milieu social, les caractéristiques générales de l'activité langagière elle-même, filtre obligé de tout effet du social sur les conduites verbales effectives. Ces paramètres sont au nombre de quatre : le « lieu social », le destinataire, l'énonciateur et le but. (BRONCKART, 1985, p. 31).

²⁰ *Le lieu social* peut être défini comme la zone de coopération dans laquelle se déroule (et à laquelle s'insère) l'activité langagière. Ce concept a été choisi de préférence à celui d'« institution social » dans la mesure où les zones d'interaction sont plus nombreuses et plus diversifiées que les instances que les sociologues décrivent généralement sous ce terme (situations de travail industriel, interactions commerciales, interactions de loisirs, etc.). (BRONCKART, 1985, p. 31).

notadamente os diferentes tipos de instituições e de aparelhos ideológicos da sociedade, mas também de outras zonas de exercícios das práticas cotidianas. Tendo em mente as sociedades ocidentais contemporâneas, a título de exemplo, propomos alguns valores de lugar social, conforme demonstrados em Bronckart (1985, p. 33, tradução nossa), a saber:

- 1. Instituições econômicas e comerciais.
- 2. Instituição político-estatal.
- 3. Instituição literária (ou « literatura »).
- 4. Instituição acadêmico-científica.
- 5. Instituições de segurança (saúde).
- 6. Instituições de repressão (justiça et polícia).
- 7. Instituição escolar.
- 8. Instituição familiar.
- 9. Instituições mediáticas.
- 10. Lugar das práticas de lazer.
- 11. Lugar das práticas de contato quotidiano.²¹

O destinatário, por sua vez, é o alvo da atividade de linguagem; o produto de uma representação social. Implica dizer que, ainda que nosso interlocutor seja virtual, imaginário, deveremos ter em mente também o papel ou posição ocupada por essa instância. Já **o enunciatador** é a instância social, de onde provêm os condutores verbais; em outras palavras, é a instância sociossubjetiva do autor empírico que assume ou a quem é atribuída a responsabilidade pelo que é dito/escrito no texto. Do mesmo modo que o destinatário, essa instância é fruto de uma representação social, ocupando, portanto, uma posição social. Diferente, portanto, da instância real, física ou humana, ou seja, aquela que, de fato, produz o texto empírico, físico, ou seja, o autor. Enfim, **o objetivo** diz respeito ao efeito que a atividade de linguagem pode produzir no destinatário.²²

²¹ Nous avons défini le *lieu social* comme la « zone de coopération » dans laquelle se déroule l'activité humaine spécifique à laquelle s'articule l'activité langagière ; il s'agit donc d'un concept très général, couvrant notamment les différents types d'institution et d'appareils idéologiques de la société, mais aussi d'autres zones d'exercice des pratiques quotidiennes. A titre d'essai, nous proposerons quelques valeurs de lieu social, dont la pertinence semble malheureusement limitée aux sociétés occidentales contemporaines : — 1. Institutions économiques et commerciales. — 2. Institution étatico-politique. — 3. Institution littéraire (ou « littérature »). — 4. Institution academico-scientifique. — 5. Institutions de soin. — 6. Institutions de répression (justice et police). — 7. Institution scolaire. — 8. Institution familiale. — 9. Institutions médiatiques. — 10. Lieu des pratiques de loisirs. — 11. Lieu des pratiques de contact quotidien. (BRONCKART, 1985, p. 33).

²² Le *destinataire* représente la cible de l'activité langagière, ou encore le « public » auquel elle est adressée. Le destinataire est le produit d'une représentation sociale, et son statut est différent de celui d'interlocuteur. L'*énonciateur* peut être défini comme l'instance sociale d'où émanent les conduites verbales ; comme pour le destinataire, il s'agit du produit d'une représentation sociale, en l'occurrence d'une auto-représentation. Le *but* enfin représente l'effet spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire ; le but est en quelque sorte un projet de modification du destinataire dans une direction donné. (BRONCKART, 1985, p. 32).

Pelo exposto acima, a atividade linguística implica a circulação de textos emoldurados nos mais diferentes formatos. Conforme o autor explica:

A atividade linguística em si é designada por uma variedade de *formas comunicativas*, em outras palavras, uma variedade de **gêneros de texto**, adaptados aos motivos e interesses das formações sociais. Essas formas sócio-históricas produzidas estão disponíveis num **intertexto** e estão permanentemente abertas a transformações, orientadas por novas metas sociais. (BRONCKART et al., 1996, p. 69b).

Em sua obra publicada em 2006, o autor esclarece que “deveríamos reservar a noção de *intertextualidade* para a designação dos diversos processos de interação, implícita ou explícita entre os textos (citações, remissões, pastiches etc.)”, passando a advogar o emprego da noção de **arquitextualidade**, advinda de Genette (1979), para referir-se a essa “organização de textos preexistentes” ou “subespaço dos ‘mundos de obras e de culturas’ (ou ‘pré-construídos humanos’) onde os gêneros se acumulam historicamente.” (BRONCKART, 2006, p. 145). A partir de “um conhecimento pessoal (e parcial) do **arquitexto** de sua comunidade verbal e dos *modelos* de gêneros nele disponíveis” (BRONCKART, 2006, p. 147), os agentes ou seres humanos agem por meio da linguagem em uma determinada situação. Levando em conta não só ‘novas metas sociais’, insurgidas do seio das relações sociais, mas as adaptações que chegam a fazer do gênero escolhido, tendo em vista as especificidades de uma determinada situação, os agentes podem favorecer, historicamente, a transformação dos modelos já existentes desses gêneros disponíveis no ‘arquitexto’. Entender como a linguagem “contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas” faz parte das investigações dessa corrente científica. No entanto, é necessário que a psicologia “saia de si mesma”, rejeitando “os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.” (BRONCKART, 1999, p. 30-31). É justamente essa a proposta do ISD, cujo projeto se encontra em pleno desenvolvimento. Deve-se ter em mente, portanto, que as ações e papéis assumidos pelos diferentes agentes são alvos de avaliações, tanto com relação às representações que um agente possui acerca de si mesmo quanto do outro. Nesse sentido, os seres humanos assumem ou a eles são atribuídas “responsabilidades”, dependendo das funções que costumam assumir em diferentes contextos sociais. Essas atribuições têm a ver com um dos focos de nosso estudo, ou seja, as modalizações, das quais os agentes chegam a fazer uso, indicando, assim, suas capacidades de ação (poder-fazer), de intenção (querer-

fazer) ou, ainda, motivos ou razões para o seu agir. No entanto, elas compõem apenas uma das camadas de organização textual. Faz-se necessária, então, uma explanação mais abrangente acerca dessas camadas, para, em seguida, nos determos nessa questão.

Conforme postulado por Bronckart (1999), o texto é organizado em três camadas superpostas, a saber, a **infraestrutura** geral do texto, os **mecanismos de textualização**, e os **mecanismos enunciativos**. Essas camadas compõem o que podemos chamar de **folhado textual** ou organização de um texto.

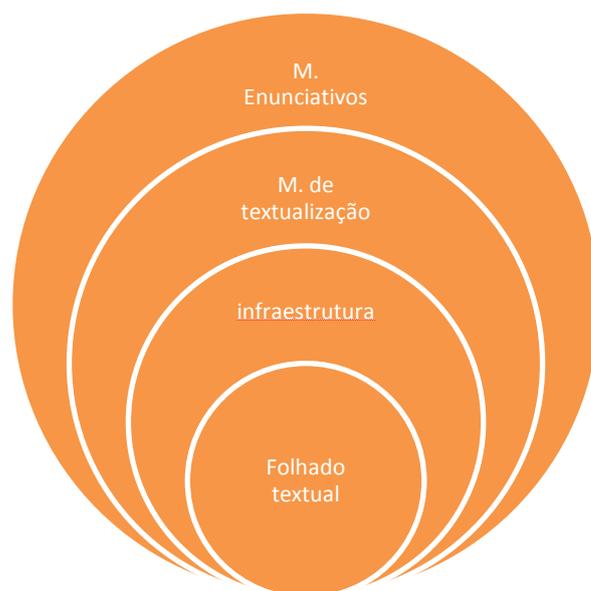


Gráfico 1: Representação do folhado textual²³

A infraestrutura diz respeito à estruturação do conteúdo temático, isto é, seu plano geral de estruturação, compreendendo também os **tipos de discurso** ou segmentos (de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), e os modos de planificação de linguagem ou sequências (narrativas, explicativas, argumentativas etc.). Os mecanismos de textualização referem-se à progressão ou coerência temática, e servem para marcar ou deixar mais evidente essa infraestrutura ou nível mais profundo de organização ou estruturação textual. Essa camada compreende os mecanismos de conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. A primeira diz respeito aos organizadores textuais, como, por exemplo, conectivos que articulam desde termos mais simples até partes maiores do texto. A segunda serve para estabelecer articulações entre estruturas nominais, introduzindo temas e/ou personagens, bem como retomando-os ou substituindo termos a eles relacionados. Já a coesão verbal refere-se às

²³ Ilustração do folhado proposto por Bronckart (1999), adaptada com recursos do Clip-art por Regina Celi Mendes Pereira (2010, p. 186).

relações entre tempos verbais que se apresentam em um texto. Assim, os mecanismos de textualização estão diretamente ligados à linearidade ou sequencialidade do texto. Os mecanismos enunciativos, por sua vez, contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, isto é, traz-nos à luz as instâncias enunciativas ou vozes responsáveis pelo que é enunciado no texto, sendo as modalizações as formas mais concretas de realização desses posicionamentos. Diferentemente dos mecanismos de textualização, os mecanismos de enunciação são mais soltos quanto à linearidade textual, por isso chamados de configuracionais, em oposição a sequenciais.

É próprio do ISD, conforme mencionado, levar em conta as ações desempenhadas pelos seres humanos na base de suas interações sociais e discursivas. Nessa perspectiva, cada ser formula seu discurso, a fim de atender a determinados propósitos comunicativos de maneira situada, levando em conta seus interlocutores, por exemplo. Entretanto, mesmo que esse produtor agente suponha que entre ele e seus interlocutores existam conhecimentos compartilhados, isso não é total garantia de que a mensagem será efetivamente compreendida, ou seja, conforme as intenções que esse agente teve, ao produzir determinado texto. Isso pode ser ainda mais difícil se pensarmos na escrita, em que, diferentemente da fala, há a ausência de elementos suprasegmentais, como o acento tônico e a entonação e outros elementos extralinguísticos, como, por exemplo, os gestos que podem, eventualmente, auxiliar na compreensão do que está sendo discutido. Daí a relevância de identificarmos as marcas enunciativas (vozes e modalizações) e como elas são utilizadas em seus textos, neste caso, da modalidade escrita, pois, conforme Bronckart (1999, p. 330), “são esses mecanismos enunciativos que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto e orientam o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático.”. Enquanto que as vozes remetem às entidades responsáveis pelo que é enunciado, as modalizações referem-se à maneira como os posicionamentos veiculados nos enunciados são realizados. Ao modalizar seu discurso, o agente concede aos seus interlocutores pistas para a compreensão do seu discurso, ou melhor, como ele deseja que seu texto seja compreendido. Na prática, essas marcas emergem em unidades linguísticas, materializando-se, por exemplo, por meio do *futuro do pretérito*, *verbos auxiliares de modo*, *advérbios* ou *locuções adverbiais* e determinadas *orações impessoais*. Ademais, as implicações relacionadas aos usos das modalizações ou à reflexão acerca de como se posicionar por meio dos textos extrapolam a simples noção de análise linguística. Conforme o autor nos salienta:

(...) A aprendizagem, em leitura e em produção, da distribuição das vozes, é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 156).

Nossas ações, longe de serem aleatórias, são desenvolvidas dentro de um quadro social. Inevitavelmente, ao nos comunicarmos, somos influenciados pelas convenções próprias desse entorno. Como já apontado, a noção de um interlocutor, ainda que virtual, leva-nos a agir discursivamente e a modelar nossos textos de tal maneira que possam ser interpretados segundo nossas intenções. Essa modelagem está relacionada também ao quanto deixamos que o outro perceba acerca de nós mesmos. Conforme Bronckart (2006, p. 70) nos apresenta, Habermas, completando a análise de Ricoeur, acerca dessa percepção da ação, estabelece três tipos de mundos ou sistemas de coordenadas formais, a saber, o “agir teleológico” – pautado nas coordenadas do mundo físico ou objetivo, o “agir regulado por normas” – pautado nas orientações e valores compartilhados por um mesmo grupo ou comunidade, e o “agir dramático” – referente à habilidade de um indivíduo – assim como um ator que age perante sua plateia – poder gerenciar seu próprio discurso, permitindo ou limitando o acesso de seus interlocutores à sua subjetividade. É a partir desses mundos que situamos e avaliamos nossas ações. Com base nisso, Bronckart (1999, p. 330-333) reconfigura essa noção dos três mundos, apresentando-nos quatro funções de modalizações. São elas as modalizações *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*. Elas se pautam, respectivamente, nas coordenadas do mundo objetivo, social, subjetivo e, no caso das modalizações pragmáticas, revelam traços das ações, intencionalidades e aspectos da responsabilidade de entidades que se apresentam no conteúdo temático de um texto, por meio de uma voz ou mesmo diferentes vozes, dada a natureza muitas vezes polifônica do discurso. As modalizações pragmáticas, em particular, são implicadas, em Português, por verbos auxiliares seguidos por verbos no infinitivo ou no gerúndio. Pode-se dizer que muitos desses verbos, conforme análise apresentada por Bronckart (1985/1994, p. 20), são auxiliares “metaverbais” comumente caracterizados como auxiliares de modo (poder, querer, gostar) e como auxiliares de aspecto (começar a, terminar de, être en train de – que, em português, corresponde ao verbo “estar” seguido por verbo no gerúndio –, etc.). Assim, tendo em mente as coordenadas apresentadas acima, Bronckart (1999) nos diz que há uma correspondência, embora muito parcial, entre as funções de modalizações e as unidades linguísticas:

As modalizações lógicas e deônticas podem ser indiferentemente traduzidas por uma ou outra das unidades de marcação (tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais). Entretanto, parece que a modalização apreciativa é marcada, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais e a modalização pragmática, preferencialmente, pelos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada. (BRONCKART, 1999, p. 334).

Além disso, o autor acredita que há uma relação entre as diferenças de frequência das marcas enunciativas e o **gênero de texto**. Essas unidades tenderão a ocorrer com mais frequência, portanto, em gêneros nos quais os elementos do conteúdo temático sejam alvo de uma maior avaliação, como, por exemplo, os textos de opinião, editoriais, propagandas e as campanhas políticas. Parece, no entanto, que o arranjo das funções de modalizações e as escolhas das unidades linguísticas estão menos relacionadas aos tipos de discurso. Apesar disso, é interessante produzirmos algumas palavras mais acerca desses tipos. Neste ponto, devemos distinguir o *mundo ordinário* dos *mundos discursivos*. O primeiro está relacionado aos mundos da atividade humana propriamente dita, enquanto que os *discursivos*, aos mundos interativos criados por essa atividade humana. Quando as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto não se distanciam das coordenadas do mundo ordinário, tais coordenadas são **conjuntas** às ações de linguagem; caso contrário, elas são apresentadas como **disjuntas**. Estas referem-se aos mundos da ordem do NARRAR; aquelas, aos mundos da ordem do EXPOR. Ao nos colocarmos na ordem do NARRAR, reportamo-nos a um tempo/lugar completamente distantes das coordenadas do mundo ordinário. Ao nos colocarmos na ordem do EXPOR, apresentamos o conteúdo temático, de certa maneira, submetidos aos parâmetros de julgamentos do mundo ordinário. Além disso, também pode ocorrer uma relação entre as instâncias de agentividade – que remetem às vozes que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado – e os parâmetros da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo) (BRONCKART, 1999, p. 154). Nesse caso, temos uma relação de **implicação** mobilizada pelo texto. Quando essa relação não chega a ser mobilizada, temos uma relação de **autonomia**. Assim, teríamos quatro mundos discursivos: o Mundo da ordem do Expor implicado e do Expor autônomo, bem como o Mundo da ordem do Narrar implicado e do Narrar autônomo. A esses mundos estão relacionados os “tipos discursivos fundamentais”, a saber, *discurso interativo*, *discurso teórico*, situados no Mundo da ordem do Expor, *relato interativo* e *narração*, situados no Mundo da ordem do Narrar. Com relação ao ato de produção, o discurso e o relato interativo implicam os parâmetros da ação de linguagem, isto

é, do mundo ordinário. Enquanto que o discurso teórico e narração, por sua própria natureza de se distanciarem das coordenadas do mundo ordinário, adquirem uma autonomia com relação a esses parâmetros.

Assim, “ao cruzarmos essas duas distinções [conjunção/disjunção e implicação/autonomia], podemos construir um quadro com dupla entrada, que define os quatro tipos discursivos fundamentais” (BRONCKART, 1985, p. 44, tradução nossa). Em “Le Fonctionnement des Discours” (FdD) – obra na qual Bronckart e outros autores apresentam as primeiras análises de textos em língua francesa à luz do ISD –, o quadro, definindo os quatro tipos discursivos fundamentais é apresentado como a seguir:

	Conjonction	Disjonction
Mode impliqué	DS	RC
Mode autonome	DT	N

Tableau : Les quatre types discursifs fondamentaux.

Quadro 1: Os quatro tipos discursivos fundamentais em *FdD*
 Fonte: Bronckart et al. (1985, p. 44).

Tal quadro é demonstrado em Bronckart (1999, p. 157) da seguinte maneira:

Coordenadas gerais dos mundos			
	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR	
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Quadro 2: Quadro que define os quatro tipos discursivos fundamentais
 Fonte: Bronckart (1999, p. 157).

Comparando o quadro em *FdD* com o quadro traduzido para o português, apresentado em Bronckart (1999), temos a seguinte correspondência: “le *discours en situation* (DS), impliqué et conjoint”, corresponde ao *discurso interativo*, implicado e conjunto; “le *récit en situation* ou *récit conversationnel* (RC), impliqué et disjoint”, ao *relato interativo*, implicado e disjunto; “le *discours théorique* (DT), autonome et conjoint”, ao *discurso teórico*, autônomo e conjunto; e, enfim, “la *narration* (N), autonome et disjointe”, à narração, autônoma e disjunta. A comparação entre os dois quadros, contendo alguns acréscimos, pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:

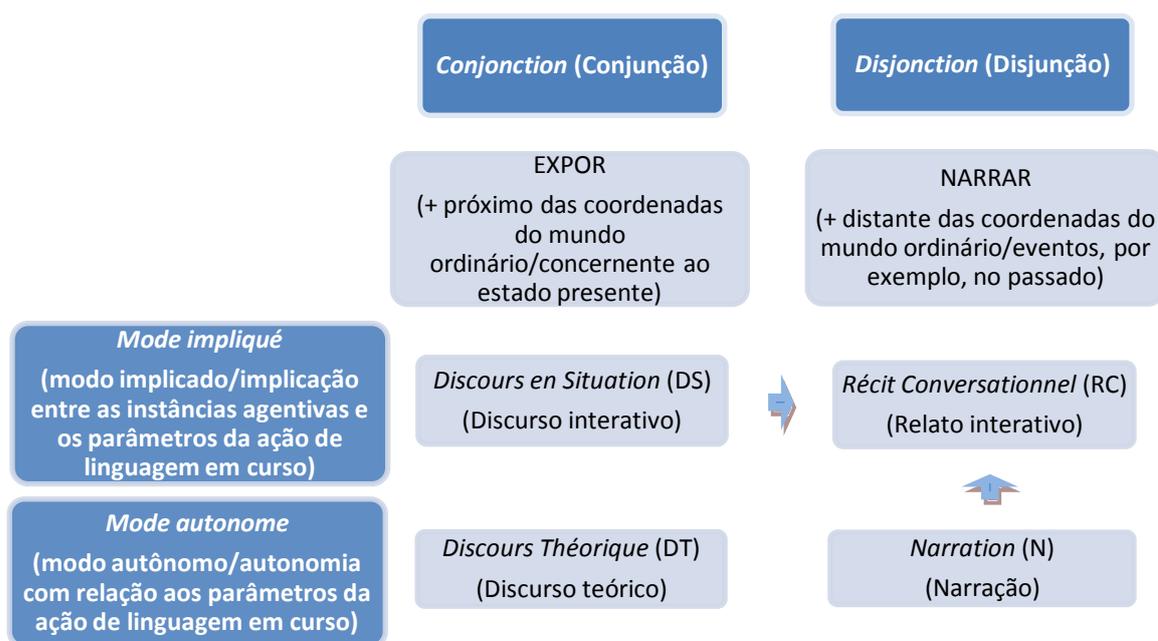


Gráfico 2: Interseção entre o quadro em Francês e versão em Português dos quatro tipos discursivos

Em *FdD*, o autor chega a esclarecer que os tipos discursivos DS, DT e N correspondem a três categorias de **textos arquetípicos**, fundamentando-se essencialmente na articulação entre os parâmetros da interação social e do ato de produção. Leva-se em conta também as unidades linguísticas típicas que frequentemente tendem a compor tais tipos discursivos. O “relato interativo”, por sua vez, surge a partir da interseção entre o “discurso interativo” e a “narração”, por conter características ou traços linguísticos comumente encontrados nesses dois tipos discursivos (daí a razão das duas setas contidas no gráfico). Como exemplos, temos o gênero “journal de voyage”, que corresponde, em português, ao diário de viagem, e o “récit de vie” ou “história de vida” (memórias). O mesmo ocorre com textos que surgem a partir da interseção entre o “discurso interativo” e o “discurso teórico” (“le texte pedagogique” ou “texto pedagógico”; l’éditorial ou “editorial”, e “le discours politique” ou “discurso político”) e entre o “discurso teórico” e a “narração” (“la narration historique” ou “narração histórica”). Tais textos correspondem a uma categoria de **textos intermediários**. Tendo em vista que acabamos nos detendo em textos que correspondem a estas duas categorias, compostos essencialmente pelo discurso e relato interativos, convém tecermos algumas considerações acerca dos gêneros epistolar e memórias educativas, cujas análises apresentaremos mais adiante.

Contudo, antes mesmo de nos determos nesses gêneros, vale ressaltar que analisar os textos produzidos por estudantes de PLE nos possibilita repensar sobre as intervenções

educacionais. Devemos buscar novos caminhos ou alternativas para a solução de problemas relacionados à educação ou a quaisquer limitações apresentadas não apenas pelos estudantes, mas igualmente pelo(s) professor(es). Conforme Bronckart mesmo nos diz no Manifesto do ISD: “repensar a educação também quer dizer, necessariamente, repensar a ética e a política ou, em outras palavras, as condições gerais de uma possível intervenção na humanidade.” (BRONCKART et al., 1996, p. 73a). É nesse sentido que reiteramos o que dissemos acerca da “transformação da realidade”, ou mesmo acerca de se criar novos campos de atuação para futuros profissionais de português para falantes de outras línguas. A sala de aula de PLE reflete a realidade que a circunda, mas é também a partir desse espaço que a realidade pode ser alterada, ou simplesmente, construída pelos diferentes agentes que a compõem.

Ademais, vale ressaltar que também podemos encontrar, nos textos escritos, a presença de “unidades **paratextuais** (quadros, imagens, esquemas etc.)” e, tanto em textos escritos quanto orais, a presença de “procedimentos **supratextuais** de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos.” (BRONCKART, 1999, p. 80-81, grifos do autor). A título de exemplo, como veremos mais adiante, quando estivermos apresentando as análises das produções elaboradas pelos estudantes de PLE, o uso, por exemplo, de iniciais maiúsculas, em certas palavras, pode indicar posicionamentos por parte do enunciador, concedendo, assim, pistas para o leitor quanto à interpretação do texto.

2.2 GÊNERO RELATO OU MEMÓRIAS EDUCATIVAS

O termo “journal” como gênero de texto é bastante utilizado tanto no Inglês quanto no Francês. Do Inglês, por exemplo, podemos traduzir como revista, jornal, diário, periódico, magazine, diário de bordo ou mesmo registro diário. No mundo acadêmico, é bastante comum a publicação virtual de artigos científicos, tidos como periódicos e designados pelo nome “journals”. Pensando nos dois exemplos dados do Francês, “journal de voyage” e “récit de vie” podemos encontrar algo em comum: o fato de remeterem-nos à atividade de relatar. Se voltarmos para o quinhentismo literário e, mais especificamente, para a literatura de informação, teremos aí um espelho; as crônicas, diários de bordo ou mesmo registros diários que os viajantes costumavam produzir tinham mesmo essa função precípua de relatar as coisas vistas, vivenciadas. A história ou relato de vida, muitas vezes chamado por memórias, também costuma conter relatos, sobretudo pessoais. Poderíamos, então, estender essa ideia

para o relato de **memórias educativas**, gênero que representa alguns dos textos produzidos pelos estudantes coparticipantes desta pesquisa. A diferença é que, nesse caso, os relatos referem-se a um aspecto mais específico da vida daqueles que elaboram esse gênero de texto, a saber, a sua vida escolar, educativa ou acadêmica. Além disso, não se trata, nesse exemplo, de memórias escritas pelo agente provocador de mudanças, como mencionado, quando abordamos o tema do letramento, ou seja, o professor; trata-se, sim, dos próprios estudantes que consideramos como fazendo parte desse processo, de maneira ativa, influenciando os rumos tomados ao longo desta pesquisa; por isso, chamados de coparticipantes.

Estudos como o de Souza (2006) e mesmo o do grupo de Genebra, do qual Bronckart faz parte, têm apontado como um dos principais temas de investigação atualmente, a formação docente. Esse é, inclusive, um dos aspectos predominantes pelo qual se pode justificar grande parte dos esforços empreendidos pelos estudiosos do ISD, visto que, na base, mudanças podem ser geradas, a partir das intervenções educativas, conforme apontado anteriormente. Daí a relevância de estudos de campo contemplando a prática do registro diário ou narrativas reportando às ações empreendidas por professores em formação em seu ambiente escolar, pois muitos desses professores já atuam na sala de aula, antes mesmo de terem concluído a sua formação. Essa é, por sinal, uma peculiaridade que ainda faz parte da realidade educacional brasileira. Ao narrar suas memórias educativas, o sujeito lança um olhar sobre sua própria pessoa, situando-se no tempo e no espaço:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. (SOUZA, 2006, p. 102).

A partir das ideias de Auge (1998), o autor apresenta-nos o conceito de esquecimento como “um componente indissociável da memória” (SOUZA, 2006, p. 103), pois a impulsiona, gerando a recordação. O autor também nos diz que o “esquecimento nos remete ao presente” (SOUZA, 2006, p. 103). Para compreendermos isso, basta pensarmos no esquecimento como algo naturalmente necessário, a fim de que possamos nos desligar das experiências passadas e nos conectar mais intensamente com o que esteja sendo vivenciado no momento presente. Parafraseando o autor, consideramos que são essas conexões com as lembranças e esquecimentos que levam o sujeito à “auto-revelação”. Certamente esses olhares sobre si levam o sujeito a repensar suas ações, o que reforça a ideia anteriormente apresentada

de que “a educação reestrutura fundamentalmente todas as funções do comportamento” (BRONCKART et al., 1985, p. 45).

Outra interessante característica da narrativa (auto)biográfica é que ela pode revelar traços do tipo de educação que tal sujeito recebera e eventualmente tende a repetir em sua prática diária como professor; costuma revelar também acontecimentos familiares que podem ter influenciado, sobretudo afetivamente, a construção de sua identidade profissional; e, por instaurar a “auto-revelação” do sujeito, tem como elemento essencial a subjetividade:

Um olhar sobre si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. Revelar-se, apresentar-se, autorizar-se. Dizer de si. A *auto-revelação* implicada demarca um espaço e um tempo narrativo sobre as singularidades dos atores da pesquisa. Ao narrar suas histórias, suas origens, a maior parte do grupo articula sua gênese às lembranças e memórias da família. [...].

[...] Os textos tecidos e construídos a partir das lembranças da memória educativa [...] nascem inicialmente de uma contextualização espaço-temporal, como marca da origem e das deslocções familiares de cada sujeito.

Por isso, a subjetividade configura-se como elemento constitutivo na escrita da narrativa (...). (SOUZA, 2006, p. 104-105).

No que diz respeito aos estudantes coparticipantes desta pesquisa, analisar suas “memórias educativas” possibilita-nos acessar, através de seu olhar, o tipo de educação que receberam em diferentes momentos de sua vida e as influências que diferentes instâncias (familiares, amigos, professores etc.) exerceram ao longo de seu desenvolvimento como estudante.

Tanto a questão do tempo quanto da subjetividade são contempladas por Bronckart (1985), ao tratar dos textos intermediários. Partindo de suas considerações acerca do gênero “história de vida”, podemos apresentar as seguintes características do gênero “memória educativa”.

Acreditamos que o “relato ou memórias educativas”, semelhantemente ao gênero “história de vida”, conforme Bronckart (1985, p. 104) nos apresenta, a partir de Lejeune (1975), possui como características “uma perspectiva retroativa”, o que já faz desse gênero um formato ideal de textos constituídos predominantemente por discursos disjuntos, posto que o enunciador constrói um mundo que, sobretudo do ponto de vista temporal, funciona independentemente do ato de produção. O tema gira em torno do itinerário da vida

educacional de uma pessoa em particular; além disso, o enunciador, o narrador e a personagem principal devem remeter à mesma pessoa, o que faz do texto produzido um texto implicado, ou seja, a participação direta do locutor nos eventos narrados liga o relato à situação material. Tal texto constrói seu próprio espaço de referência. Assim, a ancoragem na situação de produção (imediate) de um texto como esse será necessariamente intermediária. Ainda que haja um interlocutor direto, através do qual o enunciador se dirige ao destinatário real do relato, tal destinatário é um público vasto, indefinido. O cruzamento dos dois parâmetros “disjunção” e “implicação”, por sua vez, remete-nos ao “*récit en situation*”, ou seja, ao “relato interativo”. Tal relato é um tipo de discurso, em princípio monologado (BRONCKART, 1999, p. 175), justamente por não ser dirigido a um destinatário em particular, definido. Contudo, remetendo-nos às noções de polifonia desenvolvidas a partir do próprio Bakhtin, não há gênero 100% puro que concentre total característica de monologação. Sendo assim, um texto eventualmente poderá remeter-nos a mais de uma voz, a mais de uma instância tanto de partida (enunciador) quanto de chegada (destinatário).

No texto autobiográfico, como é o caso do relato de memórias educativas, a ancoragem imediata relacionada ao locutor (idêntica ao enunciador) favorece a presença das unidades **eu/nós**. Como empréstimo do “*discours en situation*”, ou seja, do “discurso interativo”, costumam aparecer nesse gênero, poucos auxiliares deônticos (“gostaria de”, “dever”, “é necessário que”), dêiticos temporais, frases não-declarativas, auxiliar “ir”). Devido à construção de um espaço de referência próprio do relato, haverá também a presença de organizadores temporais que frequentemente aparecem na narração, como, por exemplo, as datações, atrelados ao uso de verbos, sobretudo no tempo verbal “pretérito imperfeito”, e que situam os eventos no tempo a um período anterior ao momento da enunciação. A descrição, comum em relatos, pode ser considerada como uma estratégia discursiva. Ao longo do texto, podem aparecer, portanto, verbos também no pretérito perfeito e mais-que-perfeito. Apesar de utilizar uma ancoragem semelhante à da narração²⁴, o texto autobiográfico difere-se, sobretudo devido ao aspecto de implicação. O uso do “eu”, por sinal, funciona com a quase ausência de um “tu/você” ou “vós/vocês”, ainda que em situações onde haja a presença de um interlocutor. Pode ser eventualmente substituído por um “nós”, porém, de maneira

²⁴ A diferença entre o relato interativo e a narração é bem mais evidente na língua francesa, pois, ao se fazer uso de verbos no *passé simple*, acentua-se a noção de não-implicação típica do discurso narração. Apesar de tanto o *passé simple* quanto o *passé composé* serem comumente traduzidos para o português no pretérito perfeito, o *passé simple* possui forma distinta e é comumente utilizado em textos literários, históricos, antigos, e até mesmo jornalísticos, para marcar o “tempo da narrativa” (passado), mas também podendo corresponder em Português ao “presente histórico” ou “da narrativa” (na prática, marcado pelo uso do presente do indicativo), ou seja, “o que se usa para narrar acontecimentos passados” (HOUAISS, 2009, p. 1546).

complementar: quão maior será a ocorrência de “eu”, menor será a de “nós”, e vice-versa. E mais importante: acreditamos que, assim como o gênero “história de vida”, o relato de **memórias educativas** é um texto retrospectivo por meio do qual o locutor “elabora uma imagem de si para outros” (BRONCKART, 1985, p. 132, tradução nossa). Assim, a partir do que o autor nos explica, ao tomar como empréstimo palavras de Adam (1984), esse gênero teria como “sua função primeira, contrariamente à da narração, não exatamente a criação de uma tensão por um certo tipo de colocação de eventos em cena, a fim de evitar um “e então” do interlocutor”; completa o autor:

(...) a própria pessoa da autobiografia é quem garante, em princípio, o interesse [independentemente de haver um interlocutor]. As pessoas que se descrevem e que se imaginam a outras interessam menos por suas ações particulares (que cumprem bem um papel em determinadas circunstâncias) que pelo feito que elas testemunham de eventos e de situações do passado de maneira particularmente clara e precisa, eventualmente, porque participaram dele de maneira determinante” (BRONCKART, 1985, 132-133, tradução nossa).

Comparado ao gênero “história de vida”, portanto, o “relato de memórias educativas” é “muito mais o relato de um passado que o relato de acontecimentos passados. O presente, o atual está sempre implícito como ponto de comparação. A mesma pessoa que tece o relato é a ligação viva entre o passado e o presente.” (BRONCKART, 1985, p. 133).

No mais, os relatos produzidos por estudantes estrangeiros remetem-nos, particularmente, a traços de sua cultura de origem, ou mesmo a outras línguas adquiridas/aprendidas antes ou concomitantemente à Língua Portuguesa.

2.3 GÊNERO EPISTOLAR

É impressionante pensar na capacidade de recriação ou, em outras palavras, no modo como muitas coisas são elaboradas a partir de outras já conhecidas. Os gêneros de textos certamente não fogem a essa regra, o que não contraria a ideia exposta por Bakhtin de que tudo o que produzimos, de certa forma, é fruto de um “já-dito”. Shakespeare, por exemplo, deu o seu toque de originalidade à sua versão de Romeu e Julieta – história cujo “*plot*” ou enredo principal já era bastante conhecido na oralidade, sendo contada de boca em boca, à semelhança de tantos contos de fada. Ao desviar o foco de uma questão moral – a desobediência por parte de dois apaixonados adolescentes cujas famílias eram rivais – para uma questão social – um problema que acaba extrapolando o âmbito familiar, atingindo

outros civis, sendo necessária a intervenção de uma autoridade, a saber, o rei – o dramaturgo conseguiu contar uma história que já fazia parte do imaginário popular, porém de uma perspectiva outra que não apenas moral, imprimindo a sua versatilidade, sua capacidade de inovar, “agradando a gregos e troianos”, nobreza e súditos, ricos e pobres, e nem por isso deixando de imprimir um caráter educativo. A originalidade, então, não estaria no “o que”, mas no “como”, no modo de recontar o “já-dito”. Atualmente, com toda a tecnologia de que dispomos, ainda assim, parece-nos que às vezes é muito difícil recriar, numa época em que tanto já foi dito, retomado. É como se carecêssemos de um pouco mais de criatividade. Contudo, ora e outra deparamo-nos com coisas inusitadas, vídeos postados no mundo virtual contendo imagens, ideias, releituras de um modo completamente novo, gêneros circulando em nossos meios sociais, insurgindo de nossas próprias necessidades, ou forjados, a partir do que já dispomos.

De onde veio a comunicação por meio de mensagens de correio eletrônico? Das cartas? Da soma de diferentes gêneros e dos recursos materiais de que dispúnhamos, à época, para começar a produzi-los, como, por exemplo, os gabinetes, telas ou monitores, fios e toda uma parafernália eletrônica para que pudéssemos começar a produzi-los? Não escrevemos mais cartas com a mesma intensidade que antes? A carta se transformou em algum outro gênero? O que isso tudo tem a ver com as nossas necessidades atualmente? São nossas práticas sociais que engendram novos usos a partir do que já conhecemos ou algo que é utilizado de um modo particularmente novo faz com que nossas práticas sejam modificadas ao longo dos tempos? Certamente não estamos falando de uma via de mão única. A carta, gênero híbrido por natureza, certamente deu origem a tantos outros gêneros. Contudo, dar origem não significa que ela, a priori, perdera parte de suas características para se transformar em outra coisa: há quem diga que a carta se transformou no “*e-mail*”, mas, não seria este último apenas um suporte, um meio?

Segundo Bazerman (2006, p. 83), “as cartas desempenham um papel no surgimento de gêneros distintos”. Muitos gêneros escritos têm a sua origem em gêneros orais, como, por exemplo, o épico, o drama, o conto popular. As transcrições dos diálogos platônicos também são um exemplo. Por outro lado, “os comandos orais dos que têm autoridade foram transformados muito cedo em gêneros escritos reconhecíveis, como ordens, leis, códigos e proclamações” (BAZERMAN, 2006, p. 86). É o caso da carta. Se pensarmos no mundo clássico, por exemplo, podemos mesmo visualizar a imagem de um arauto romano lendo em praça pública eventuais comandos dados por uma autoridade, por um imperador, que, mesmo não estando presente, investia nesses “mensageiros pessoais” a “representação ou projeção”

da autoridade. Temos, então, um exemplo de “encenação social”, o que podemos relacionar aos “mundos representados”. Assim, conforme Bazerman (2006) nos esclarece, as cartas eram apoiadas numa versão oral, “lida em voz alta pelo mensageiro”. Com o passar do tempo, as cartas deixaram de ser recitadas, mas conservaram, na escrita, tal “projeção da presença do autor”. Bazerman (2006, p. 87) ainda complementa que: “De usos formais e oficiais, as cartas evoluíram para incluir expressões de preocupação pessoal e, posteriormente, mensagens particulares”. Diferentemente, portanto, do que se possa imaginar, as cartas pessoais teriam sido originadas posteriormente às cartas elaboradas no seio de práticas sociais em âmbitos ou situações formais. Contudo, não são apenas os laços de amizade aos quais devemos prestar atenção, ao analisar esse tipo de carta. Partindo de exemplos dados por White (1986/1972) e Kim (1972), Bazerman explica-nos que “as cartas pessoais se tornaram um meio flexível de realizar muitos tipos de negócios e outras transações” (BAZERMAN, 2006, p.87). Alguns exemplos são as cartas de petição e de recomendação, entre uma porção de cartas comerciais e administrativas. As cartas ficcionais, por sua vez, “serviram como exercícios divertidos em escolas e como entretenimento adulto” (BAZERMAN, 2006, p.87). As cartas de Aristóteles são exemplos de documentos que chegaram a ser tratados como eruditos na escola. Pensando nas características formais e no quanto esse gênero modificara-se, adaptara-se às circunstâncias e aos interesses daqueles que dele fazem uso, ao se comunicarem, o autor ainda esclarece que:

As relações e transações em curso são mostradas para o leitor e o escritor diretamente através das saudações, das assinaturas e dos conteúdos da carta. Além do mais, cartas podem descrever e comentar – freqüentemente de modo explícito – a relação entre os indivíduos e a natureza da transação corrente. À medida que mais temas e transações, de forma reconhecível, inserem-se nas cartas, o gênero, em si, se expande e especializa; foi assim que tipos distintos de cartas se tornaram reconhecíveis e passaram a ser tratados diferentemente. As pessoas reconhecem cada vez mais uma variedade de transações que pode ser realizada a distância através de cartas, seguindo modelos para cada tipo de transação. Como revelam os estudos históricos, essas variedades de cartas se tornaram fortemente tipificadas em organização e no uso de frases de expressão. (BAZERMAN, 2006, p. 87-88).

Tantas são as vezes que nossos olhos passeiam pelas páginas bíblicas do Novo Testamento, tantas são as vezes em que poderemos deparar com a expressão “epístolas”. E o que são epístolas senão cartas? Elas serviram para organizar a própria Igreja, para comunicar ensinamentos, advertências, comungar laços de fé. Com a expansão da Igreja, as cartas se tornaram também um meio de doutrina e administração. Houve até mesmo um incentivo ao

desenvolvimento de uma “arte de escrever cartas, [o que] enfatizou a saudação, identificando e conferindo respeito aos papéis sociais e às posições de emissor e receptor, colocando ambos dentro de relações sociais institucionalizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 89). Daí pensarmos que desse tipo de arte advieram formas ou expressões, as quais muitas hoje já cristalizadas, configuram partes substanciais de diferentes textos da área do direito e do comércio. Partindo de Murphy (1974) e Perelman (1991), Bazerman (2006, p. 89) explica-nos que:

A ligação entre cartas e documentos legais pode ser vista em algumas das funções a que as cartas serviram. Entre as cartas da burocracia da Igreja medieval, encontram-se concessões de mosteiros, arranjos contratuais, contratos de transferência, concessões de imunidades e privilégios, presentes, obrigações mútuas e outros documentos, estabelecendo alguma organização administrativa duradoura. Tais cartas estariam guardadas para instituir um direito legal quando necessário; tanto é assim que, num certo sentido, essas cartas foram escritas não só para um outro desconhecido “a quem possa interessar”, quanto para os destinatários originais (...).

Inversamente, de certo modo, isso nos remete ao “relato de memórias educativas”, em que, conforme mencionado na página 39, “ainda que haja um interlocutor direto, através do qual o enunciador se dirige ao destinatário real do relato, tal destinatário é um público vasto, indefinido.”. Embora o autor não tenha examinado esses primeiros documentos legais, conforme nos notifica, menciona-nos que, “mesmo um documento de significado legal geral como a Carta Magna (1215), segue os princípios da escrita de cartas, a começar pela saudação que define posições sociais e busca a boa vontade [de seus interlocutores]” (BAZERMAN, 2006, p. 90). O mesmo pode ser estendido às cartas de patente. Com o passar dos tempos, “quando as patentes não mais faziam parte de todas as concessões de privilégio real, estando restritas a uma proteção limitada para as invenções, o processo ainda foi feito por cartas e documentos parecidos com cartas.” (BAZERMAN, 2006, p. 90). Cartas de petição, por sua vez, foram um meio pelo qual muitos “rebeldes” manifestaram eventuais descontentamentos. No Brasil, temos um exemplo notável: durante a monarquia, cartas circularam às escondidas denunciando a seus endereçados as irregularidades e absurdos impostos pelo governo da época. As Cartas Chilenas, ainda que literariamente elaboradas e assinadas por um pseudônimo, teriam servido como uma das provas do modo como essas cartas chegaram a expressar tal indignação; contudo, esmagados pelas autoridades da época e traídos por delatores, muitos desses “rebeldes” foram massacrados e torturados, sobretudo “Tiradentes” – aquele que acabou se tornando o maior mártir da Inconfidência Mineira. É interessante pensar que “as cartas precederam o aparecimento de documentos públicos mais visíveis, tais como

cartazes, manifestos e panfletos sediciosos.” (BAZERMAN, 2006, p. 91). Mas, o mais intrigante é pensar que “As cartas não somente forneceram o meio para o desenvolvimento de gêneros importantes do direito, do governo e da política, mas também dos vários instrumentos de dinheiro e de crédito que medeiam os sistemas bancários e financeiros.” (BAZERMAN, 2006, p. 91). A letra de câmbio é um exemplo. Conforme o autor comenta:

A circulação monetária, estabelecida no norte da Itália durante o século XII, baseou-se na transferência direta de fundos da conta bancária de um cliente para a de outro, seguindo as instruções do primeiro. É difícil imaginar que cartas autorizando tais transferências não constituíam uma parte regular do processo, e é fácil imaginar tais cartas de transferência implicando o surgimento da conta corrente. Documentos escritos que funcionavam como uma ordem de pagamento aparentemente serviram como uma primeira forma de cédula (BAZERMAN, 2006, p. 92).

E diz-nos ainda que “A maior experiência em cédulas, ou notas, desenvolveu-se nas colônias norte-americanas por causa da falta de moedas de ouro ou prata.” (BAZERMAN, 2006, p. 93). Essa passagem é bastante interessante, pois evidencia-nos o quanto a necessidade é uma mola propulsora que faz girar, funcionar, transformar diferentes práticas sociais. Além disso, à semelhança da “projeção da presença do autor”, que era estendida a um mensageiro e que, com o tempo, passou a ser estendida à própria escrita, o exemplo acima demonstra-nos o quanto o valor de um mineral como o ouro ou a prata passou a ser transferido para um texto impresso, ou seja, a nota ou cédula, a exemplo do dólar americano e das notas britânicas:

Até hoje o dólar americano contém alguns elementos residuais da carta, na assinatura e na descrição normativa: “This note is legal tender for all debts, public and private” [“Esta nota é moeda corrente para todas as dívidas, públicas e privadas”], servindo como promessa ao usuário e ordem ao receptor. As notas britânicas também são assinaladas e “prometem pagar ao portador a soma de...” (BAZERMAN, 2006, p. 93).

Bazerman também apresenta-nos, em seu artigo, exemplos de que a carta teria dado origem a gêneros jornalísticos, científicos e literários. Contudo, se a carta comercial, devido à necessidade de manutenção dos registros e arquivos gerados por esse tipo de correspondência em expansão, deu origem a uma série de outros gêneros como os formulários impressos, memorandos, relatórios, circulares, concomitantemente ao desenvolvimento de novas tecnologias do escritório como a máquina de escrever, o papel-carbono, o estêncil e o arquivo, que acabaram fazendo parte das operações diárias e dos registros permanentes da companhia”

(BAZERMAN, 2006, p. 98), o que pensar de nossa atualidade quando, em meio à transformação, evolução e inovação constante dos meios de comunicação podemos mesmo perceber o surgimento de novos gêneros ou mesmo suportes que, conservando aspectos do gênero epistolar, também têm-se tornado parte integrante de determinadas práticas sociais? Assim, por mais que tenhamos deixado de utilizar cartas, em termos quantitativos, para aderir ao uso, por exemplo, de mensagens de correio eletrônico, ainda assim, as cartas, assim como telegramas e quaisquer outros gêneros aparentemente “extintos”, continuam tendo a sua pertinência, dependendo das práticas, das instâncias participativas de uma dada situação, dos objetivos e temas postos em cena. Dependendo dos objetivos, inclusive, ainda que se fazendo valer do suporte “*e-mail*”, é possível imaginarmos alguém enviando, em forma de anexo, uma carta. Um estrangeiro que, por sua vez, em situação de imersão, ao estabelecer contato com uma pessoa que ainda não tenha se habituado com a *internet* ou que, simplesmente, a ela ainda não tenha acesso, certamente terá na carta um meio para se comunicar com tal pessoa, após ter regressado à sua terra natal.

Enfim, as cartas produzidas pelos estrangeiros que fizeram parte de nossa pesquisa foram selecionadas, levando em consideração dois principais tipos de configuração: cartas endereçadas a instâncias públicas e cartas endereçadas a instâncias pessoais. Inicialmente, chegamos a utilizar o termo “cartas argumentativas” para o primeiro tipo de configuração, ou mesmo para cartas pessoais nas quais estava presente grande poder de argumentação. Kleiman (2007), por sinal, chega a utilizar esse termo como sinônimo de cartas reivindicatórias, o que nos remete às cartas de petição, por exemplo. Assim, conscientes de que nem todas as cartas endereçadas a instâncias que ocupam uma posição hierarquicamente superior a do emissor são necessariamente reivindicatórias e que, mesmo em uma carta endereçada a uma instância mais próxima como, um amigo, um parente, um colega, pode-se encontrar exemplos de reivindicação, aconselhamento, sugestão, contendo, assim, jogo argumentativo, ou, em outras palavras, poder de argumentação, com o intuito de convencer etc., pareceu-nos mais adequada a divisão entre cartas pessoais e cartas públicas, nestas últimas incluindo tanto as cartas reivindicatórias quanto qualquer outro tipo de carta, desde que endereçadas a instâncias públicas, ou seja, aquelas que ocupam uma posição social diferente da que é ocupada por instâncias de convívio mais familiar. Esse seria, inclusive, um dos seus principais traços distintivos, pois optamos por tratar tais cartas como **cartas públicas**, não no sentido de que muitos terão acesso a essas cartas, mas que têm como principal interlocutor, um destinatário que ocupa certa posição social. Cabe-nos agora, assim como fizemos acerca dos relatos de

memórias educativas, demonstrar alguns aspectos desse gênero atrelados aos postulados da corrente do ISD.

Acreditamos que a carta, apesar de sua natureza híbrida, possa ser tomada como um texto arquétipo, uma vez que condensa características típicas do “discurso interativo” (que, em princípio, remete-nos a diálogos, mesmo em versões escritas como no caso de textos dramáticos), além de servir de molde para o surgimento de outros tantos gêneros, conforme demonstrado acima. Assim, partindo das considerações de Bronckart (1985) acerca dos textos constituídos predominantemente por esse tipo discursivo, consideramos que o texto epistolar possui como características a presença de expressões dêiticas que podem ser tomadas como “marcas da ancoragem imediata do discurso interativo na situação material, ou seja, os traços da conjunção e da implicação entre os parâmetros da interação social e do ato de produção.” (BRONCKART, 1985, p. 79). Além disso:

Pronomes ou adjetivos exofóricos de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa, nesse caso, tanto do singular quanto do plural, traduzem por sua presença e por sua frequência a coincidência entre produtor e enunciador, entre interlocutor e destinatário, e sua participação à ação linguageira num campo estruturado essencialmente pela presença desses atores/agentes e por sua relação imediata (BRONCKART, 1985, p. 79, tradução nossa).²⁵

A coincidência entre o produtor e o enunciador está implicada, portanto, pelo pronome “eu”. De quando em vez, é possível que o enunciador se coloque por meio de um “nós”, incluindo, assim, outros agentes, instâncias enunciativas. Esses usos em primeira pessoa também ocorrem em textos cuja ancoragem discursiva é autônoma, como no caso do “discurso teórico” e da “narração”. No caso do discurso teórico, o jogo entre a utilização desse pronome no singular “eu” – revelando a subjetividade da argumentação –, em oposição à sua utilização no plural “nós” representa uma modalização, colocando em evidência opiniões e escolhas pessoais. Em narrações nas quais é possível verificar o uso desse pronome, sua ocorrência está relacionada à forma como o narrador costuma se colocar: se em primeiro ou em segundo plano. Além disso, ainda que haja uma relação entre locutor, narrador e herói da história, a natureza autônoma desse tipo discursivo não é questionada: o leitor não tem dificuldade em identificar que esse “eu”, na verdade, é um “ele”.

²⁵ Les **pronoms ou adjectives exophoriques de la 1re personne du singulier et de la 2e personne (singulier et pluriel)** traduisent par leur présence et leur fréquence la coïncidence entre producteur et énonciateur, entre interlocuteur et destinataire, et leur participation à l’action langagière dans un champ structuré essentiellement par la présence de ces acteurs et par leur relation immédiate. (BRONCKART, 1985, p. 79, grifos do autor).

(BRONCKART, 1985, p. 82). Com relação ao interlocutor-destinatário, em Português, o uso do pronome de tratamento de terceira pessoa “você”, tanto no singular quanto no plural, é mais comum que o de segunda pessoa “tu/vós”. Já em relação ao alvo a ser atingido, o destinatário dessa categoria de textos, ou seja, constituídos prioritariamente pelo discurso interativo, “são objetos de diversas ações por parte do enunciador.” (BRONCKART, 1985, p. 79). O que reforça ainda mais a ideia de a carta poder ser incluída nessa categoria de textos, uma vez que, devido a sua natureza híbrida, serve para diferentes fins comunicativos, tais como descrever, comentar, contar, rememorar (por sinal, comum aos relatos ou memórias educativas e às histórias de vida), reivindicar etc. Nessa interação, podemos ver a utilização de frases não-declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas), que marcam uma relação mais direta entre enunciador e o seu destinatário. Porém, esses tipos de frases são muito mais frequentes, conforme verificado pelo autor, em narrações e textos teóricos. Nos textos teóricos, esse tipo de “‘modalização de enunciação’ costuma ter um papel na estruturação argumentativa da exposição, eventualmente traduzindo traços de uma intenção claramente didática, a exemplo dos diálogos socráticos” (BRONCKART, 1985, p. 81) “e o reflexo ou a transposição da interação face a face da sala de aula no espaço textual da interação pedagógica.” (BRONCKART, 1985, p. 83). Nas narrações, elas se dão por meio do discurso indireto ou indireto livre. Conforme o autor explica-nos, “esse tipo de adaptação não nos permite isolar esses empregos do mesmo modo que no caso das passagens dialogadas” (BRONCKART, 1985, p. 82). Em seguida, esclarece que “não seria, inclusive, o caso de propagar tais empregos, que fazem parte integrante da narração, mas de identificá-los como ‘transpostos’” (BRONCKART, 1985, p. 82).

Essa possibilidade de transposição, ou seja, de encontrarmos características de um tipo discursivo em outro, por meio de sequências, a priori, predominantemente presentes em um desses tipos, a exemplo da existência de traços comuns que, de certa forma, aproximam o discurso interativo e a narração, por sua vez, ajuda-nos a compreender a ocorrência de sequências narrativas, em textos representativos do gênero carta em questão e mesmo em textos constituídos pelo relato interativo. Percebe-se, assim, que tais sequências não são restritas a gêneros literários como o romance, o conto etc.. Ademais, é possível em um mesmo gênero a concorrência de vários tipos discursivos, materializados por meio de sequências discursivas (narrativas, argumentativas etc.). A interação entre enunciador-destinatário também é marcada por um grande número de verbos ou expressões verbais, ou mesmo por auxiliares de modo deônticos (“gostaria de”, “dever”, “é preciso que”). “A ancoragem direta no espaço temporal se manifesta ocasionalmente ou muito frequentemente pelos **dêiticos**

temporais [“ontem”, “hoje”, “amanhã”, “antes de ontem”, “depois de amanhã”, “nesta tarde”, “nesta noite”, “naquela manhã”, “a semana seguinte”, “há 3 dias”, (virá) “dentro de”/”em uma hora” etc.] ou pelo **auxiliar “ir”** [que em Francês pode ser utilizado para indicar o futuro próximo], marcando a articulação do discurso ao momento da produção material.” (BRONCKART, 1985, p. 79). O uso desse auxiliar com o mesmo funcionamento pode ser encontrado no discurso teórico, e raramente na narração. Além disso, assim como costuma-se verificar em textos constituídos pelo discurso teórico, podemos encontrar em textos constituídos pelo discurso interativo a presença de expressões no presente, passado simples (e, a exemplo do que ocorre nas narrativas, o pretérito imperfeito) e o futuro. Vale ressaltar também que tanto os discursos teóricos quanto os discursos interativos são “conjuntos” quanto ao modo de ancoragem, instaurando, diferentemente da narração (e mesmo do relato interativo), uma origem textual que não é disjunta da situação material de produção. “O advérbio “hoje” conserva, portanto, esse valor dêitico, mesmo em seu emprego por extensão (hoje = à época da produção da obra)” (BRONCKART, 1985, p. 82). Portanto, no gênero cartas, dependendo do quanto se distanciem do caráter de relato, ainda que nelas ocorram usos de tempos passados e futuros, os usos do presente podem remeter-nos à idéia de que as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto são “conjuntas” às coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa constitui-se como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativo, cujo foco não se concentra na quantidade de *corpus* obtido, mas nas análises, conceitos e apreciações desenvolvidas com relação a esse *corpus*, objetivando a compreensão do fenômeno ou aspecto analisado. Tendo em vista que muitos estudantes, ao se comunicarem numa língua estrangeira, podem gerar incompreensões por parte de quem recebe a sua mensagem, é de fundamental importância que eles sejam orientados a se posicionarem o mais adequadamente possível em seus textos, de tal forma que seus interlocutores obtenham pistas acerca de como provavelmente esperaram que a mensagem contida em seus textos fosse compreendida.

Ao longo de dois anos (2008-2009), desenvolvemos práticas de letramento em PLE, para estudantes em situação de imersão no Brasil, que fizeram parte do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), na UFPB. Durante esse período, tivemos a oportunidade de coletar o nosso *corpus* constituído por produções textuais escritas (e, eventualmente, orais) pertencentes a diferentes gêneros de texto elaborados pelos estudantes que participaram dessas práticas iniciadas no primeiro semestre de 2008 (2008.1), quando foram ministradas aulas de PLE de nível básico. No segundo semestre de 2008 (2008.2), desenvolvemos uma atividade um pouco diferente. Tentando demonstrar que PLE também poderia ser útil para estudantes brasileiros, promovemos uma interação entre estudantes de PLE e brasileiros estudantes de língua estrangeira, no Centro de Línguas do Estado da Paraíba. Apesar de essa experiência não estar diretamente relacionada às práticas de letramento que desenvolvemos, foi extremamente relevante, se considerarmos as ações empreendidas durante essa experiência como uma possibilidade a mais de contribuição para o avanço ou expansão dessa área. No primeiro semestre de 2009 (2009.1), tivemos a oportunidade de ministrar aulas de PLE de nível básico uma vez mais e assumir, posteriormente, uma turma de nível avançado. Antes mesmo de termos interagido com essa turma, chegamos a ministrar também algumas aulas em caráter particular para dois estudantes de nível avançado, os quais pretendiam prestar o Exame Celpe-Bras. É bom ressaltar que, embora tenham obtido acompanhamento individual, a mesma preocupação em levar os estudantes a produzirem textos situados, representativos de algum gênero de texto, e adequados a uma dada situação, predominou nas interações entre o professor e tais estudantes. Por fim, no segundo semestre (2009.2), ministramos aulas de PLE a estudantes de nível avançado.

Inicialmente, as práticas de letramento foram desenvolvidas, procurando levar os estudantes a produzirem textos coesos e coerentes. Levávamos em consideração os modelos de tarefas do Exame Celpe-Bras²⁶, que focava a importância de se desenvolver textos nessa perspectiva e que, acima de tudo, não se distanciassem do gênero proposto nas tarefas.

Nessa perspectiva, as aulas eram ministradas, de modo que os usos e significados das palavras fossem trabalhados de maneira situada, contextualizada. Além disso, consideramos que os textos escritos deveriam ser levados em conta nos estágios iniciais com a mesma intensidade com que se costuma destacar a fala; a escrita, inclusive, possibilitaria aos estudantes uma maior reflexão sobre o seu desempenho na oralidade. Acreditamos, portanto, que essas práticas levariam os estudantes de nível básico a se desenvolverem mais rápido e competentemente na LP: ainda que cometessem desvios gramaticais, teriam mais condições de interagir em diferentes práticas sociais, adequando-se às diferentes situações comunicativas. Sendo que, a partir do momento em que começamos a ministrar aulas de PLE de nível avançado, passamos a considerar a comparação entre textos escritos produzidos por estudantes de nível básico e de nível avançado como um de nossos critérios de investigação. Tendo em vista que procuramos analisar como os estudantes costumam se posicionar em seus textos, essa comparação nos possibilita demonstrar se a modalização, meio pelo qual esses posicionamentos são realizados, está presente em todos os níveis. Esses posicionamentos podem revelar as práticas de letramento em PLE vivenciadas pelos estudantes, uma vez que tais posicionamentos estão mais diretamente relacionados aos gêneros de textos elaborados. Conduzimos o processo, portanto, acreditando que as práticas desenvolvidas pudessem ter um importante papel na maneira como os estudantes estrangeiros produziram seus textos, adequando-os aos gêneros trabalhados na sala de aula, conforme os objetivos propostos. Contudo, também levamos em conta o fato de a maior parte dos estudantes de nível avançado não ter participado dessas práticas de letramento nos anos anteriores. Dependendo da maneira como os estudantes de nível básico fizessem uso das modalidades e elaborassem os gêneros propostos tão bem quanto pelos estudantes de nível avançado, teríamos uma noção do quanto tais práticas teriam exercido um papel relevante, desde os níveis elementares.

Outra questão levada em conta em nossas análises diz respeito à categorização dos mundos/tipos de discursos nos quais os textos foram estruturados. Conforme vimos na

²⁶ Exemplos de tarefas podem ser visualizadas na versão impressa do Manual do Candidato ou diretamente do site do Exame no portal do INEP, acessando o link a seguir: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame> ou no portal do MEC, acessando o seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12275&Itemid=524>.

fundamentação teórica, eles podem determinar o nível de autonomia do texto com relação ao agente-produtor, bem como em qual tipo de parâmetro as coordenadas do texto se fundamentam: se na do mundo ordinário, comum ao produtor do texto, ou se distanciada desse mundo. Uma vez que a frequência das marcas enunciativas ou posicionamentos materializados nos textos por meio das modalizações parece estar mais fortemente relacionada aos gêneros de textos do que aos tipos discursivos, procuramos analisar os textos, levando em consideração os diferentes gêneros elaborados ao longo das práticas que desenvolvemos com os estudantes estrangeiros. As interferências causadas pela língua-mãe ou de outras línguas que os estudantes tivessem aprendido antes do Português também foram levadas em conta, uma vez que, eventualmente, tornavam seus posicionamentos ora ainda mais interessantes, enriquecendo, desse modo, os seus textos, ora confusos para o leitor que, porventura, não detivesse tal conhecimento ou que não conseguisse, a partir dessas expressões, compreender o que o emissor havia enunciado.

A título de exemplo, a última questão contida na primeira avaliação escrita produzida para a turma de nível básico 2008.1 envolvia a elaboração de um texto em um pequeno espaço retangular. O estudante deveria produzir tal texto, imaginando que seria enviado por *e-mail* como resposta a seguinte carta, contida no início da avaliação, produzida pelo próprio professor, na qual eram apresentadas algumas curiosidades envolvendo a Língua Portuguesa. Ademais, gostaríamos de esclarecer que o uso do verbo “**ser**”, em negrito, no primeiro parágrafo da carta elaborada pelo professor, ao invés do verbo “**estar**”, foi proposital, tendo em vista o significativo número de ocorrências em que estudantes estrangeiros costumam fazer esse tipo de trocadilho, sendo, portanto, abordado, a partir do próprio texto, em uma das questões contidas nessa primeira avaliação escrita.

Leia o texto abaixo:

João Pessoa, 15 de abril de 2008.

Caros Estudantes,

Estamos chegando ao término da primeira etapa do nosso curso. Durante essa etapa pudemos desenvolver nossas habilidades cognitivas como, por exemplo, a audição, a fala, a leitura e a escrita. Em nossa turma há alunos de diferentes lugares do mundo, mas, independentemente de nossas nacionalidades, temos um objetivo em comum: desenvolver nossos conhecimentos sobre Língua Portuguesa. E, já que vocês **são** no Brasil, gostaria de falar um pouco mais sobre essa língua.

Segundo o Museu da Língua Portuguesa, o português é a língua oficial em Portugal, Ilha da Madeira, Arquipélago dos Açores, Brasil, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. É a quinta língua mais falada do planeta e a terceira dentre as línguas ocidentais, atrás do inglês e do castelhano. Não oficialmente, é falada também em Macau – território chinês, no Estado de Goa – na Índia, e no Timor Leste – na Oceania. Sua origem está no latim, que os romanos introduziram na Lusitânia, região norte da Península Ibérica, a partir de 218 a.C. No Brasil, a Língua Portuguesa aportou junto com os portugueses através do ‘descobrimento’ de nossas terras. Desde então, os contatos entre essa língua e as diversas línguas indígenas, principalmente o Tupi, assim como o contato com milhões de africanos, com o espanhol e o francês, por causa das invasões, e com as línguas européias de imigração, como o italiano, o alemão, o japonês, e outras línguas trazidas pelos imigrantes, promoveram as alterações do Português no Brasil – língua rica por natureza!

Se uma das melhores maneiras de se aprender uma cultura é conhecendo a nossa própria, ao conhecermos uma cultura diferente da nossa, temos a possibilidade de perceber que não somos os únicos seres existentes na Terra e que podemos aprender muito uns com os outros. Então, vamos estudar mais a Língua Portuguesa, e, na mais simples das hipóteses, poderemos viajar pelo país, sem, necessariamente, sair do nosso lar – pois levaremos este conosco, onde quer que nós formos.

Um Forte Abraço,

Seu Professor

Figura 1: Carta elaborada pelo professor para a primeira avaliação escrita de PLE básico 2008.1

Provavelmente devido ao próprio conteúdo da carta, verificamos na maioria das respostas desenvolvidas pelos estudantes a presença de comentários. Desse modo, ao responderem a carta, que também teria sido enviada por *e-mail*, porém em forma de anexo, alguns estudantes não tiveram em mente apenas o objetivo de informar. Ao comentarem o conteúdo da carta, podem ter extrapolado o gênero bilhete, chegando, apesar da extensão, a produzir textos representativos ou que fizessem alusão ao gênero epistolar. Sendo que, em um desses textos (cf. a seguir), a interferência da língua materna levou o professor a ter de solicitar ao estudante posteriores esclarecimentos.

10. Suponhamos que o texto acima foi enviado para você por e-mail, em forma de anexo. Desenvolva uma resposta, como se você estivesse utilizando o seu “e-mail”.

Obrigado meu professor por teu mensagem, recebo cinco sobre cinco; muito brigado.
Deus abençoa você Tchau!

Figura 2: Texto elaborado por estudante de PLE em resposta à carta do professor

A expressão “cinco sobre cinco” contida no texto acima produzido por um estudante congolês demonstra o quanto tal interferência pode favorecer ou não o modo como o enunciador se posiciona. Em uma conversa posterior com o estudante, o professor conseguiu compreender que essa expressão típica do Francês do Congo era equivalente a nossa fração 10/10 ou, ainda, a 100%. Em outras palavras, o que o enunciador estava querendo era reforçar a ideia de que havia recebido, sem grandes problemas, a carta “enviada” pelo professor, ou, ainda, simplesmente confirmar que realmente a havia recebido, supondo-se que, devido a questões técnicas, nem sempre conseguimos “baixar” os arquivos enviados por *e-mail*.

Há gêneros de texto que foram elaborados apenas em um nível. Outros chegaram a ser elaborados em ambos os níveis. Apesar de termos imaginado que alguns gêneros revelariam naturalmente um maior número de posicionamentos ou poder de argumentação, a exemplo das cartas argumentativas ou reivindicatórias, endereçadas a instâncias públicas, e que, por envolverem certa complexidade, seriam mais facilmente abordados nas turmas de nível avançado, ficamos surpresos ao depararmos com textos epistolares, produzidos por estudantes de nível básico, que, tendo sido enviados ou imaginando que seriam enviados por correio eletrônico (*e-mail*) a uma instância particular, revelaram, ainda assim, grande poder de argumentação, por meio de posicionamentos bastante significativos. Nada nos impediria de termos trabalhado os mesmos gêneros de textos em todas as turmas com as quais interagimos, até para podermos, de maneira mais sistemática, comparar textos representativos do mesmo gênero produzidos por estudantes de níveis distintos. Contudo, fundamentando-nos na teoria do ISD, buscamos analisar a relação entre os posicionamentos dos estudantes e o maior número de gêneros de texto que conseguimos abordar ao longo desses dois anos (2008-2009), de modo a perceber se os textos produzidos pelos estudantes revelariam as práticas que estávamos desenvolvendo. Essa relação, portanto, passou a ser o foco de nossas investigações,

independentemente de os estudantes de níveis distintos terem ou não elaborado os mesmos gêneros.

Assim, sempre que não nos era possível comparar textos pertencentes aos mesmos gêneros elaborados por estudantes tanto do básico quanto do avançado, comparávamos textos que, pertencentes ao mesmo gênero, tivessem sido elaborados por estudantes de um mesmo nível. Isso também nos deu condições de saber até que ponto a relevância dessas práticas de letramento estava relacionada a um caso isolado ou se essas práticas de fato estavam atingindo a maioria dos estudantes de um mesmo nível. Além disso, mesmo quando comparávamos produções pertencentes a gêneros distintos elaborados por estudantes de um e de outro nível, também chegávamos a perceber até que ponto um estudante de nível básico, por exemplo, estava conseguindo fazer uso das modalizações previstas para determinado gênero, enquanto que eventuais produções de estudantes de nível avançado não chegavam a demonstrar a mesma relação de maneira significativa. As cartas reivindicatórias e particulares, mencionadas acima, podem ilustrar esse tipo de categoria, se considerarmos que elas, apesar de constituírem um mesmo gênero de texto, apresentam características distintas, podendo, portanto, ser tratadas como dois diferentes subgêneros.

Entretanto, por uma questão de objetividade e não abrindo mão totalmente da possibilidade de compararmos textos representativos de um mesmo gênero que tivessem sido produzidos por estudantes dos dois níveis em questão, acabamos nos detendo não só nas produções escritas, uma vez que o seu número era significativamente superior ao das produções orais que chegamos a coletar, como também em dois principais gêneros de texto: relatos de memórias educativas e cartas, nesse caso, direcionadas tanto a instâncias públicas quanto particulares. Outro fato bastante interessante é que, em alguns casos, também chegávamos a presenciar o uso de marcas enunciativas não previstas para determinado gênero. Ou, então, mesmo que previstas, utilizadas de maneira bastante inusitada e até mesmo criativa. Ademais, ressaltamos que aos estudantes, coparticipantes dessas práticas de letramento, foi solicitada a permissão para que pudéssemos analisar suas produções textuais, por meio de um termo de consentimento²⁷, fornecido ao término de cada semestre. Não que fosse necessário, mas, desejando estabelecer algum diálogo entre a principal corrente teórica que nos serve de base, quanto à ideia de uma “Ciência do Humano”, e o modo de tratar os produtores dos textos que analisamos, optamos por identificar os estudantes por meio de

²⁷ Tomamos como parâmetro o modelo sugerido pelo Conselho de Ética da UFPB. Adaptando-o aos objetivos de nossa pesquisa, desenvolvemos, então, aquele que de fato veio a ser apresentado aos estudantes de PLE.

nomes próprios. Contudo, por uma questão de preservação das faces, foi solicitado no termo de consentimento que cada estudante sugerisse um nome (pseudônimo) pelo qual desejaria ser identificado em nossas pesquisas; portanto, os nomes apresentados nesta pesquisa não correspondem aos verdadeiros nomes dos estudantes.

Com o intuito de obtermos uma ideia mais clara de como se deu todo o processo de desenvolvimento das práticas de PLE, em que diferentes gêneros textuais chegaram a ser elaborados pelos estudantes, apresentaremos, a seguir, descrições acerca dessas práticas e, mais precisamente, da elaboração dos gêneros escritos. Tendo em vista o fato de termos nos detido mais nas análises de dois gêneros de texto, apresentaremos descrições mais detalhadas acerca de como se deu o processo de elaboração das cartas e relatos de memórias educativas, cujas análises apresentaremos no capítulo seguinte. Eventualmente, não deixaremos de citar os gêneros elaborados ao longo dos semestres em que ministramos aulas de PLE; contudo, em termos quantitativos, citaremos apenas o número de produções pertencentes aos estudantes de quem conseguimos obter a autorização (termo de consentimento), para utilizá-las em pesquisas e publicações sobre PLE.

3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2008.1

No primeiro semestre de 2008 (2008.1), foram ministradas aulas para um grupo de 6 (seis) estudantes provenientes do Congo, cuja língua oficial é a Língua Francesa, embora também possua inúmeros dialetos locais. O objetivo desses estudantes era o de aprenderem o Português, a fim de se submeterem ao Celpe-Bras. Uma vez com o certificado, poderiam ingressar em alguma instituição de ensino superior do país, para desenvolverem estudos, em nível de graduação. Além desse grupo de estudantes, que chegou ao Brasil praticamente sem nenhum conhecimento prévio da Língua Portuguesa, também fizeram parte dessa turma de PLE básico, estudantes provenientes de outros países. Dentre eles, um estudante proveniente da Alemanha, um estudante proveniente da França, uma estudante norte-americana e uma estudante proveniente da Espanha. Além desses estudantes, uma estudante do Marrocos, também falante de Língua Francesa, participou apenas de algumas aulas, a exemplo de um outro estudante norte-americano que só participara de duas ou três aulas, tendo em vista que vinha obtendo aulas particulares com outro professor.

O gráfico seguinte possibilita-nos uma melhor visualização dos dados apresentados anteriormente, em termos percentuais, quanto aos estudantes e suas respectivas nacionalidades e/ou língua-materna (ou língua oficial/de identificação social):

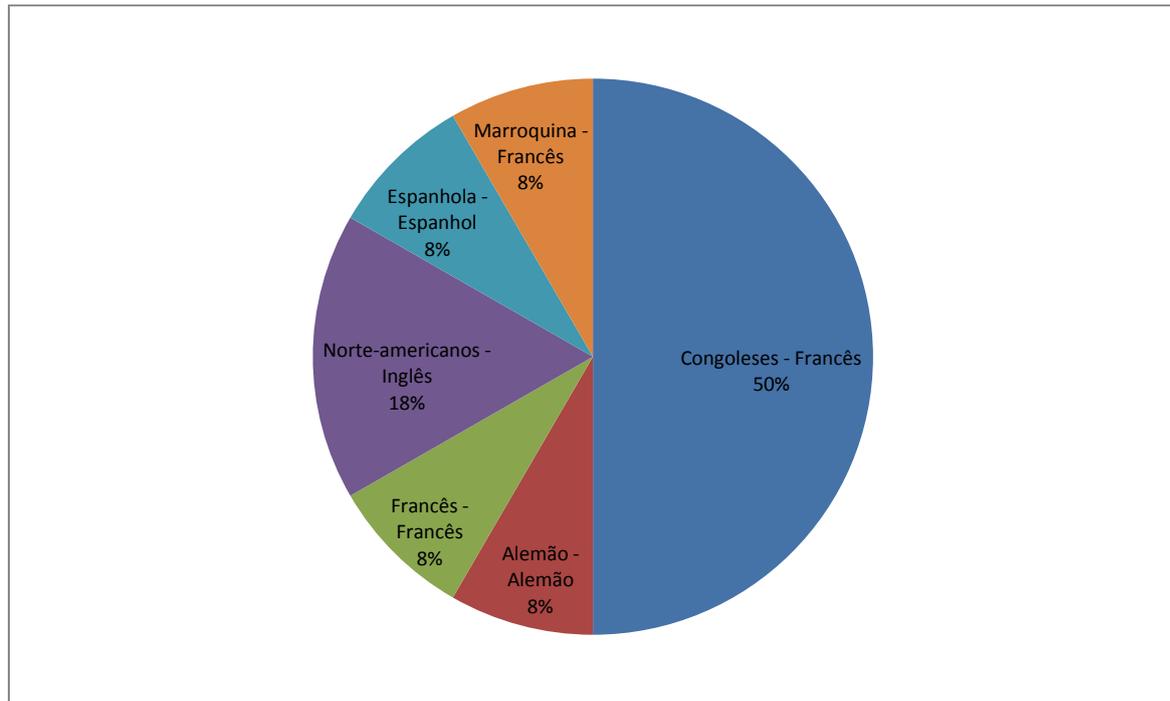


Gráfico 3: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE básico 2008.1)

Conforme se deprende do gráfico, se excetuarmos o estudante norte-americano, bem com a estudante marroquina, levando, assim, em consideração, apenas os estudantes que participaram dessa turma de modo mais efetivo, teremos a seguinte configuração:

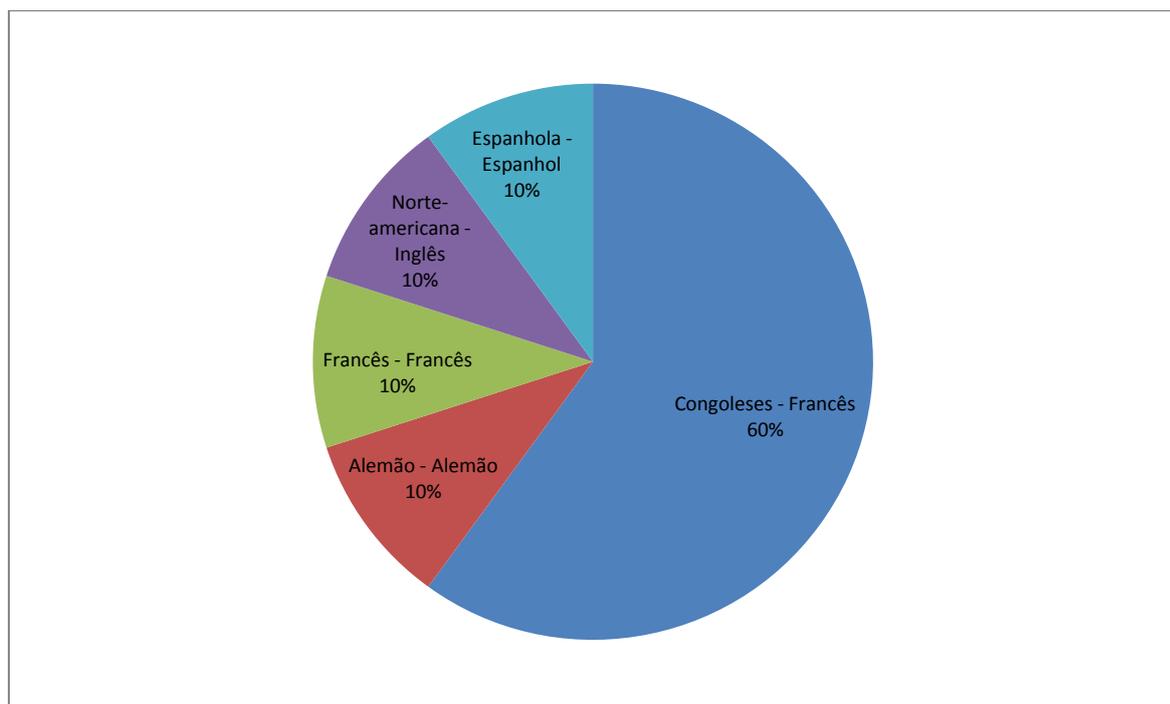


Gráfico 4: Percentuais de estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE básico 2008.1)

Nesse semestre supramencionado, pudemos coletar textos representativos de diferentes gêneros textuais: carta pessoal, entrevista, texto para panfleto turístico e relato de memórias educativas.

O quadro, a seguir, possibilita-nos uma melhor visualização dos gêneros elaborados que compuseram o nosso *corpus*, assim como a quantidade de produções desenvolvidas por cada estudante.

Estudantes	Carta Pessoal	Entrevista	Texto para panfleto turístico	Memórias educativas
Grenoblois (Francês)	2	1	1	
Janni (Alemão)	1		1	
Jonas Muhindo (Congolês)	2	1	1	
Makisati (Congolês)	2	1	1	1
Mongala (Congolês)	2	1	1	
Patrick ²⁸ (Congolês)	2	1	1	1
Safari (Congolês)	2	1	1	

Quadro 3: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (básico 2008.1)

Em um dado momento, sugerimos aos estudantes que fizessem a seguinte tarefa utilizada no Exame Celpe-Bras:

NOVOS PRODUTOS PARA A TERCEIRA IDADE

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem do programa *Pequenas Empresas Grandes Negócios* (TV Globo, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto assiste.

Um de seus amigos decidiu abrir um negócio e lhe pede orientação. Escreva **uma mensagem eletrônica** para esse amigo, sugerindo que ele invista na abertura de uma loja voltada para a terceira idade. Com base na reportagem, **aponte** três vantagens de se abrir esse negócio, **indique** os produtos e serviços que devem ser oferecidos e os benefícios para o público-alvo.

Figura 3: Tarefa Celpe-Bras “Novos Produtos para a Terceira Idade”.

Fonte: Portal Mec/Celpe-Bras.

²⁸ Na verdade, o nome dado por este estudante havia sido “Guelord”. Contudo, o estudante veio a fazer parte do nível avançado dois semestres depois, fornecendo um novo pseudônimo, ou seja, “Patrick”, o qual passamos a adotar em nossas pesquisas.

Uma vez que os estudantes congolese também estavam se preparando para esse exame, há muito desejávamos aplicar uma das atividades contidas nos cadernos de questões que podíamos encontrar no ambiente do PLEI. A atividade consistiu em os estudantes assistirem a uma reportagem do programa Pequenas Empresas Grandes Negócios (TV Globo, fevereiro de 2007), tratando do tema “Novos Produtos para a Terceira Idade”. O estudante, então, deveria produzir um texto, imaginando que estivesse escrevendo uma mensagem de correio eletrônico para um amigo que estivesse decidido a abrir um negócio e que lhe havia pedido uma sugestão. A partir da reportagem, o estudante teria de apontar três vantagens de se abrir um negócio, voltado para a terceira idade, indicando os produtos e serviços que deveriam ser oferecidos e os benefícios para o público-alvo. Embora imaginando o meio pelo qual esse texto seria enviado, ou seja, por correio eletrônico, podemos considerá-lo como um texto representativo do gênero epistolar. A análise que apresentaremos no capítulo seguinte refere-se a uma carta pessoal elaborada pelo estudante congolês Safari.

Com relação aos relatos, uma vez que apenas três estudantes, nesse caso congolese, necessitaram complementar suas notas, solicitamos-lhes a elaboração de um relato de memórias educativas, ao término do curso, apresentando-lhes o seguinte enunciado:

Baseado em sua própria experiência, relate como tem sido sua vida como estudante desde a infância até hoje.

Figura 4: Enunciado para elaboração de relato

Apenas duas dessas memórias compuseram nosso *corpus*. As análises de ambos os relatos, elaborados por Makisati e Patrick, serão apresentadas no capítulo seguinte.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2008.2

Conforme já mencionamos, no segundo semestre de 2008, vivenciamos uma experiência extraclasse, por meio da qual buscamos demonstrar que PLE também poderia ser útil para estudantes brasileiros. E não estamos falando apenas dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nessa área. Embora não seja o foco de nossa pesquisa, gostaríamos de registrar algumas palavras acerca dessa experiência, uma vez que nos possibilitou uma maior reflexão acerca das práticas de letramento que continuamos desenvolvendo nos semestres seguintes. Essa experiência consistiu em promovermos uma interação entre estudantes de PLE e brasileiros estudantes de língua estrangeira. Nesse caso, a experiência mais significativa foi

a interação entre dois estudantes de PLE franceses e brasileiros estudantes de francês. A experiência foi realizada no Centro de Línguas do Estado da Paraíba e a turma visitada correspondia mais ou menos a uma turma de básico II ou pré-intermediário. Contamos com a participação de dois estudantes de PLE de nacionalidade francesa, sendo um do gênero masculino, que naquele momento já estava cursando aulas de PLE de nível intermediário e outra do gênero feminino, que estava começando a cursar as aulas de PLE de nível básico. Havíamos levantado a hipótese de que os estudantes de PLE, que já haviam adquirido algum conhecimento na Língua Portuguesa, interagiriam melhor com os estudantes brasileiros, recorrendo ao português, sempre que necessário, ou desenvolvendo estratégias para facilitar a compreensão dos brasileiros durante a interação em Língua Francesa. Percebemos que, no grupo do qual o estudante que já estava cursando aulas de PLE de nível intermediário fizera parte, as interações foram mais produtivas, surgindo oportunidades até mesmo para discussões acerca de diferenças culturais entre a França e o Brasil. Conforme a própria professora dessa turma relatou-nos posteriormente, os estudantes brasileiros que interagiram com o estudante francês, em geral, eram os que se expressavam melhor na Língua Francesa, se comparados ao grupo de estudantes que interagiram com a estudante francesa. Contudo, acreditamos que essas interações teriam sido melhores, caso a estudante francesa já tivesse desenvolvido um pouco os seus estudos em português, uma vez que esse grupo sentiu a necessidade de recorrer bastante à Língua Portuguesa, o que dificultou a interação. Em todo caso, merece mais investigação. Por ora, podemos dizer que essas interações possibilitaram uma releitura, por parte do professor de PLE, de sua língua materna, das práticas que já havia desenvolvido e das que continuaria desenvolvendo no semestre seguinte. Essa experiência, portanto, mesmo que indiretamente, serviu para redirecionar as ações empreendidas posteriormente no processo de ensino e aprendizagem de PLE, em sala de aula.

3.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2009.1

No primeiro semestre de 2009, tivemos a oportunidade de ministrar aulas de PLE para estudantes de nível básico uma vez mais. Acompanhamos também, em caráter particular, dois estudantes da turma do avançado, que pretendiam se submeter ao Exame Celpe-Bras. A convite da coordenação do PLEI, assumimos a turma de PLE avançado, após mais ou menos um mês de aulas transcorridas, que haviam sido ministradas por outro professor. Nesse momento, nossa principal orientação, ao ministrar aulas de PLE para todos esses estudantes, era a de apresentar textos representativos de diferentes gêneros, solicitando, em um segundo

momento, a produção de um texto, representativo do mesmo gênero. Embora esse fosse um dos princípios já presentes desde as práticas desenvolvidas com a turma de PLE básico 2008.1, o foco mudou significativamente, passando dos elementos textuais (coesão e coerência), para os elementos de tipificação e adequação do gênero de texto abordado à situação proposta.

Oficialmente, contamos com a participação de um estudante norte-americano e de um estudante proveniente do País de Gales na turma do básico, ambos falantes de Inglês. Entretanto, a convite do professor, o estudante francês, que havia participado da experiência no Centro de Línguas, fez parte dessa mesma turma, na qualidade de monitor, auxiliando os estudos dos colegas de nível básico e aperfeiçoando seus conhecimentos básicos, embora já estivesse cursando aulas de PLE de nível avançado, turma que, como mencionamos, viemos a assumir logo depois. cremos que sua participação serviu de estímulo para os seus colegas, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

O gráfico seguinte possibilita-nos uma melhor visualização dos dados apresentados anteriormente, em termos percentuais, quanto aos estudantes e suas respectivas nacionalidades e/ou língua-materna (ou língua oficial/de identificação social):

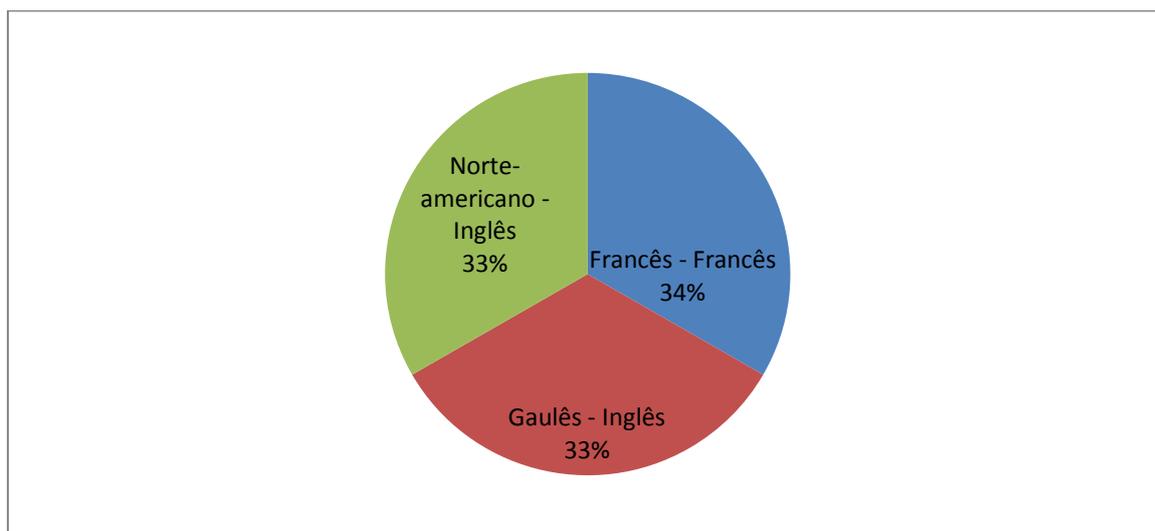


Gráfico 5: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE básico 2009.1)

Na turma de PLE de nível básico, foram desenvolvidas práticas de letramento que contemplaram os seguintes gêneros textuais: convite, receita culinária, carta pessoal, conto de HQ, sequência de mensagens de texto (sms) pertencente ao gênero convite, cartão-postal, bilhete/convite/cartão (do dia das mães), relato sobre as aulas de PLE. Como o estudante

francês só passou a acompanhar as aulas do básico a partir do momento em que já estávamos contemplando o gênero receita culinária, ele apenas não elaborou o gênero convite abordado nas primeiras aulas.

O quadro, a seguir, possibilita-nos uma melhor visualização dos gêneros elaborados que compuseram o nosso *corpus*, assim como a quantidade de produções desenvolvidas pelos estudantes que integraram a turma de nível básico.

Estudantes	Convite	Receita culinária	Carta Pessoal	Reconto de HQ	Convite (sms)	Cartão-postal	Cartão dia das mães	Relato sobre as aulas de PLE
Grenoblois (Francês)		1	1	1	1	1	1	1
John Smith (Norte-americano)	1	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 4: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (básico 2009.1)

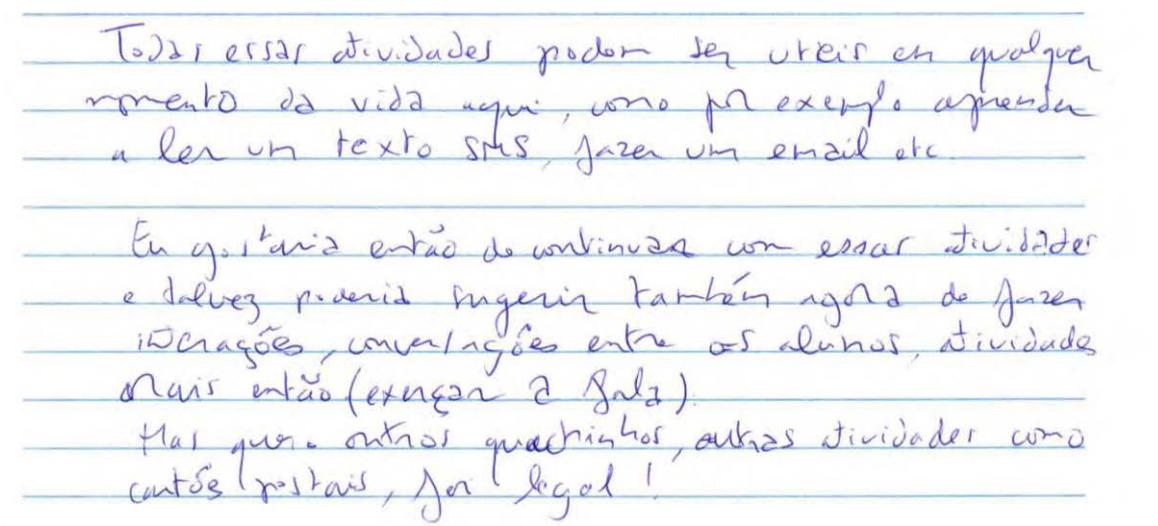
As cartas foram elaboradas após uma atividade de leitura e compreensão textual, que, por sinal, já havia sido desenvolvida na turma do básico 2008.1. Essa atividade foi realizada a partir de uma sugestão divulgada na revista Nova Escola²⁹, que trata do gênero carta e de textos epistolares veiculados eletronicamente, ou seja, por meio de mensagens de correio eletrônico. Em um primeiro momento, foi apresentada aos alunos uma carta escrita por Machado de Assis a sua então noiva Carolina (Ver Anexo A, p. 144), que, apesar de ser um texto produzido em situação informal, contém expressões rebuscadas e de época. Em seguida, os estudantes puderam ler uma proposta de texto-resposta de Carolina (Ver Anexo A, p. 144), contendo muitas abreviações e expressões informais, como se ela tivesse feito uso do suporte de mensagem de correio eletrônico. Nesse caso, Carolina e Machado seriam nossos contemporâneos. Em um terceiro momento, ouvimos a canção *Meu Caro Amigo*, de Francis Hime e Chico Buarque (1976), interpretada por Chico Buarque (Ver Anexo B, p. 145), e acompanhada da versão escrita³⁰. Essa canção possui uma estrutura semelhante a de uma carta, além do que, possibilitou-nos discutir também sobre o duplo sentido de palavras contidas na letra como a expressão “chorinho”, que, em um de seus sentidos, remete-nos ao

²⁹ Atividade desenvolvida a partir de uma sugestão de plano de aula intitulado “Carta - Minha querida C.”, publicado na Revista Nova Escola, São Paulo: Editora Abril, ano 20, n. 181, p. 60-62, abr. 2005.

³⁰ A letra dessa canção encontra-se disponível no *site* do cantor Chico Buarque e pode ser acessada por meio do seguinte link: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=meucaroa_76.htm>.

estilo de música contemplado por essa canção. Enfim, foi solicitado aos estudantes que eles produzissem um texto pertencente ao gênero epistolar, nesse caso, uma carta também informal. Em geral, os estudantes produziram cartas remetendo-as a amigos ou familiares. A análise de uma dessas cartas, a saber, elaborada por John Smith (PLE básico 2009.1), será apresentada no capítulo seguinte.

Nesse semestre supramencionado não chegamos a solicitar aos estudantes a elaboração de relatos de memórias educativas. Contudo, gostaríamos de registrar que, a partir daí começamos a solicitar-lhes a elaboração de relatos contendo comentários acerca das aulas de PLE. Esses relatos contribuíram significativamente para que o professor-pesquisador pudesse refletir sobre sua prática docente, ao desenvolver práticas de letramento em PLE, redirecionando-as na mesma turma ou do semestre seguinte. Conforme Grenoble apresenta em um de seus relatos:



Todas essas atividades podem ser úteis em qualquer momento da vida aqui, como por exemplo aprender a ler um texto SMS, fazer um email etc.

Eu gostaria então de continuar com essas atividades e talvez poderia sugerir também agora de fazer interações, conversações entre os alunos, atividades orais então (exercer a fala).

Mas quer outros quatinhos, outras atividades como contos (parais, for legal!

Figura 5: Relato elaborado por estudante acerca das aulas de PLE.

Sua fala nos remete à KLEIMAN (2007, p. 9), quando nos diz que devemos “aprender o gênero para agir em sociedade”. Começamos a perceber que letramento não implicava apenas uma “atividade metalingüística”, ou seja, “analisar os textos do gênero para aprender como está formado ou para aprender a escrever textos, segundo o modelo”. Mas, assim como inferiu o estudante, “utilizá-lo em qualquer momento da vida”, ou seja, fazer uso do gênero, para agir em sociedade, quando certa prática social exigisse dele o uso desse gênero, a fim de solucionar ou colocar em andamento uma situação. Por outro lado, quando sugere “também agora [de] fazer interações, conversações entre os alunos, atividades orais então

(exercer[exercer] a fala)”, o estudante nos deixa claro o quanto havíamos nos voltado demais para a escrita no nível básico; deveríamos, portanto, buscar o equilíbrio entre fala e escrita.

Na turma de PLE de nível avançado, por sua vez, contamos com a participação de uma estudante inglesa, um estudante dinamarquês, dois estudantes alemães, um estudante norueguês, uma estudante costa-riquenha, falante de espanhol, e um estudante francês. Antes de assumirmos a turma de nível avançado, a estudante costa-riquenha obtivera acompanhamento individual, voltado para o Celpe-Bras. O estudante francês também havia obtido orientação para o Celpe-Bras, mas limitou-se a apenas dois ou três encontros. Durante as aulas de PLE avançado, também contamos com a participação de dois estudantes congolezes que haviam feito parte da turma do básico 2008.1, os quais só puderam comparecer algumas vezes.

O gráfico seguinte possibilita-nos uma melhor visualização dos dados apresentados anteriormente, em termos percentuais, quanto aos estudantes e suas respectivas nacionalidades e/ou língua-materna (ou língua oficial/de identificação social):

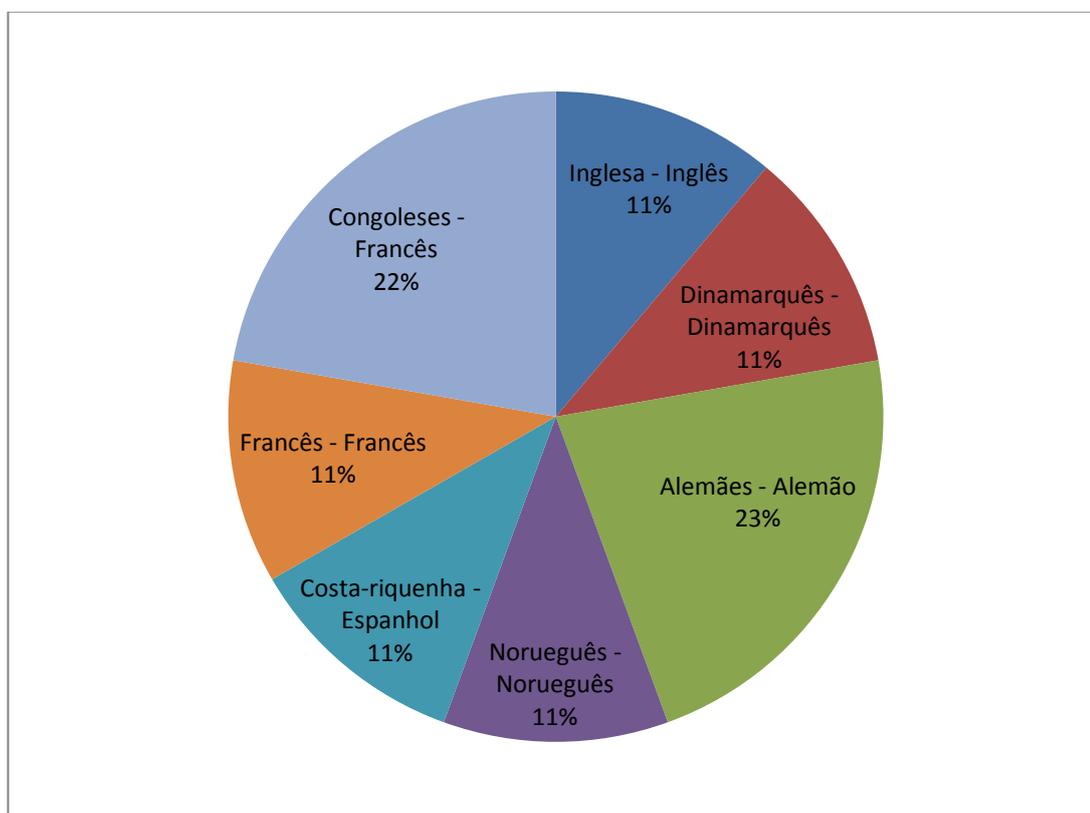


Gráfico 6: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.1)

Conforme se depreende do gráfico, se excetuarmos os dois estudante congolese, levando, assim, em consideração, apenas os estudantes que participaram dessa turma de modo mais efetivo, teremos a seguinte configuração:

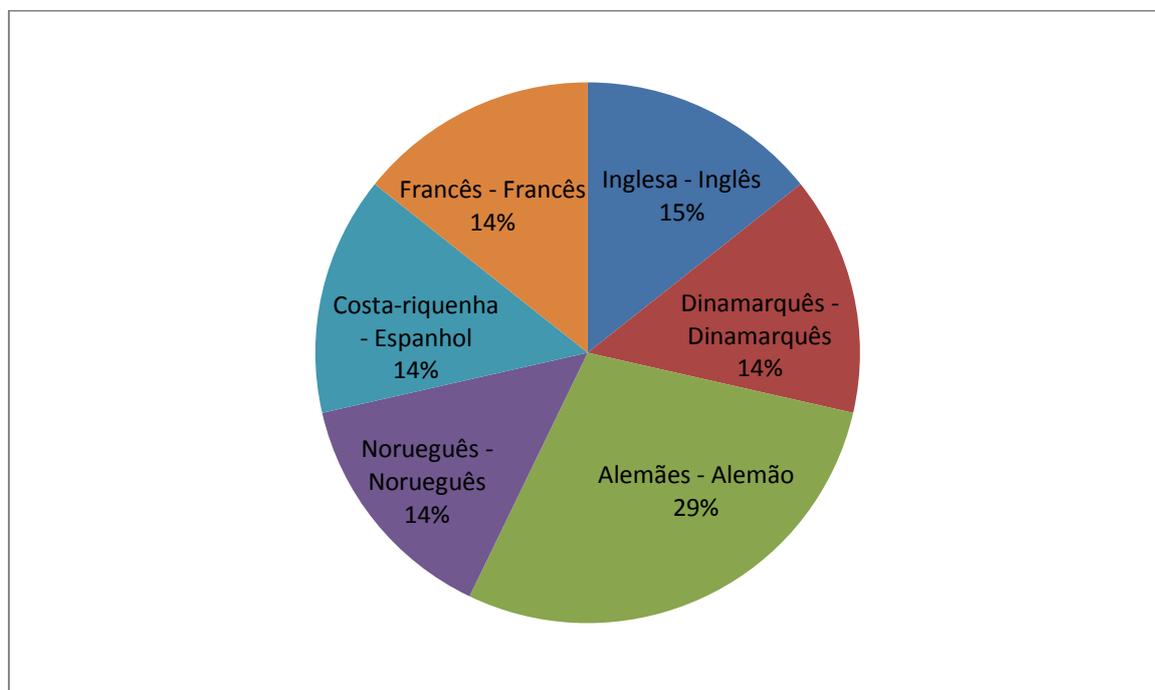


Gráfico 7: Percentuais de estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.1)

Na turma de nível avançado, foram desenvolvidas produções textuais escritas pertencentes aos seguintes gêneros de texto: relato (comparando a cidade de João Pessoa à cidade natal do estudante), relato sobre aula de PLE, carta pública, sinopse, resenha, relato de memórias educativas. Ao obter a autorização (termo de consentimento) dos estudantes dessa turma, a fim de utilizarmos suas produções para desenvolvermos análises e pesquisas, um dos estudantes congolese que estavam presentes nesse dia havia feito parte do curso de nível básico, e, embora já tivesse assinado o termo naquele semestre, optou por assinar um novo termo, sugerindo um novo pseudônimo (Patrick).

O quadro, a seguir, possibilita-nos uma melhor visualização dos gêneros elaborados que compuseram o nosso *corpus*, assim como a quantidade de produções desenvolvidas por cada estudante.

Estudantes	Relato comparativo	Relato sobre aula de PLE	Carta Pública	Sinopse	Resenha	Relato de memórias educativas
Alejandra Mora (Costa-riquenha)	1	3				
Bukkakehelten (Dinamarquês)	1					1
Franz Mapudungun (Alemão)	1	3	1			1
Grenoblois (Francês)	1	6	1	1		1
Jonas Muhindo (Congolês)		1				
Leonard Gutentag (Alemão)	1	5	1			
Lily Smith (Inglesa)		1			1	1
Olav Hansen (Norueguês)	1	5	2			
Patrick [Guelord (Congolês)]		1				

Quadro 5: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (avançado 2009.1)

Dentre as atividades desenvolvidas nessa turma, uma nos chamou bastante a atenção, por ter envolvido trocas culturais, de um modo bastante significativo. Solicitamos aos estudantes que produzissem relatos, comparando a cidade de João Pessoa à sua cidade natal, apresentando semelhanças e/ou diferenças entre ambas as cidades. Na aula seguinte, os textos circularam entre os estudantes. O objetivo era verificarmos se os textos estavam compreensíveis para os demais colegas de classe, além de conhecer um pouco mais sobre como os colegas se expressavam e compartilhavam diferentes pontos de vista, por exemplo, acerca da cidade de João Pessoa. O mais interessante é que todos comentaram sobre o trânsito de João Pessoa, e, com exceção da estudante costa-riquenha, todos os outros apresentaram mais diferenças que semelhanças acerca desse ponto. Essas trocas culturais demonstraram o quanto as práticas de letramento podem favorecer uma aprendizagem, pois, não se trata de nos centrarmos apenas em aspectos gramaticais, mas, sobretudo, agir comunicativamente, fazer uso da língua para agir nas diferentes práticas sociais. Evidentemente, não queremos dizer com isso que o nível de competência também não deixe de ter sua importância. Contudo, numa atividade de letramento, a língua passa a ser utilizada para se atingir metas ainda mais complexas.

Os estudantes dessa turma também chegaram a elaborar cartas e relatos tanto sobre as aulas de PLE quanto a respeito de memórias educativas. As cartas tiveram como destinatário o professor; foram produzidas em casa, por cada estudante, posteriormente à exibição do filme *Central do Brasil* – dirigido por Walter Salles –, durante uma aula de PLE, na UFPB. Devido ao destinatário, ora se reportavam de um modo bastante informal, ora, formalmente. Com relação aos relatos sobre as aulas, sugerimos aos estudantes que os elaborassem, logo após a aula, em casa. Alguns estudantes deixavam acumular e acabavam entregando mais de um relato de uma só vez. Os relatos de **memórias educativas**, por seu turno, formam elaborados no nosso último encontro, sendo que, num primeiro momento, tratamos do tema oralmente; em seguida, cada estudante procurou recuperar essas memórias, registrando-as na escrita:

Tarefa Linguística de fala e escrita

Parte I: Oralidade

De acordo com sua própria experiência, **relate** como tem sido sua vida como estudante desde a infância até hoje.

Parte II: **Reproduza** por escrito o texto que você desenvolveu na fala, conforme solicitado na parte I.

Figura 6: Enunciado para elaboração de relatos na oralidade e na escrita.

O mais interessante é que, durante a atividade oral, os estudantes se mantiveram um tanto quanto inibidos. Após algum tempo, demos por concluída essa etapa, desligando, assim, o gravador. De repente, continuaram a trocar ideias acerca de suas vivências educativas, e, pelo fato de não estarem sendo mais gravados, percebemos que as trocas foram muito mais ricas e significativas. Em todo caso, os relatos escritos demonstraram semelhanças e diferenças culturais extremamente relevantes, que puderam nos auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem do Português vivenciado por cada estudante. A análise do relato elaborado pelo estudante alemão Franz Mapudungun será apresentada no capítulo seguinte.

Das orientações individuais voltadas para o Exame Celpe-Bras, a estudante costarriquenha produziu textos contemplando diferentes gêneros de texto: textos epistolares endereçados a instâncias particulares, tendo em mente que um deles seria enviado por “*e-mail*”, duas cartas endereçadas a instâncias públicas, uma sequência de mensagens de texto

(sms) pertencente ao gênero convite, artigo para revista, texto para editorial ou texto de opinião, texto para panfleto turístico, crônica, conto. O estudante francês, por sua vez, produziu textos contemplando os gêneros carta pública (duas produções) e aviso (uma produção). A maioria dos textos foi desenvolvida a partir de tarefas do Exame Celpe-Bras.

O quadro, a seguir, possibilita-nos uma melhor visualização dos gêneros elaborados que compuseram o nosso *corpus*, assim como a quantidade de produções desenvolvidas por cada estudante.

Estudantes	Carta Pessoal	Carta Pública	Convite (sms)	Texto de opinião	Panfleto turístico	Crônica	Conto	Aviso
Alexandra Mora (Costa-riquenha)	2	2		4	1	1	1	
Grenoblois (Francês)		2						1

Quadro 6: Gêneros textuais elaborados durante acompanhamento particular

No caso de Alexandra, os textos epistolares informais foram desenvolvidos a partir de sugestões apresentadas pelo professor. Uma das sugestões envolveu a elaboração de uma carta na sala de aula, após a estudante ter assistido, em casa, ao Programa Televisivo “Fantástico”, da Rede Globo, tendo como interlocutor, um amigo ou parente, e objetivando relatar uma das notícias que teria assistido nesse programa. Quanto às cartas formais, uma delas envolveu a leitura da crônica “Cartas”, escrita por Fernando Brant, contida em uma das tarefas do Exame Celpe-Bras, de abril de 2007.



Fernando Brant

FERNANDO BRANT

fernandobrant@hotmail.com

“ Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas ”

Cartas

Já não se escrevem cartas como antes. Nunca mais se publicarão livros com a correspondência privada de pessoas tornadas públicas? *Cartas perto do coração*, diálogo amigo de Fernando Sabino e Clarice Lispector, acende em mim essa idéia de perda.

A caneta sobre o papel em branco não revela mais os sentimentos profundos de amizade e amor. O amigo não analisa e aconselha o destinatário sobre a melhor forma de lapidar um verso, o capítulo de um romance ou o epílogo de uma novela. Contam-se nos dedos os que escrevem à mão e os que ainda existem, pelo menos os que conheço, são os melhores.

Desaparecerão na poeira do tempo as cartas dos amantes? Que lembranças escritas eu tenho de minha namorada, se morávamos na mesma cidade e já havia o telefone? A conversa escrita entre meus pais (guardada na gaveta que um dia eu abrirei), o amor expresso graficamente, as gentilezas que se trocaram, até quando esse tipo de documento perdurará?

A tinta no papel branco era o sangue do confidente, do amante, do amigo, exposto de forma espontânea e verdadeira. Era a entrega absoluta, que se confirmaria dias depois, conforme fosse a distância entre o remetente e o destino. E a competência dos correios. Os correios ainda existem e hoje até trabalham mais, mas é o ir e vir de objetos que torna a maioria de seu tempo.

Aquele desnudar-se nos papéis foi trocado pelo falar eletrônico, pelos teclados do computador, que enviam, imediatamente, para o mundo, o que queremos comunicar. Sinto falta dos amigos que se mudavam (por exemplo, para Porto Alegre) e nos deixavam lacuna e tristeza, saudade que nos incentivava a escrever semanalmente, mesmo que não houvesse novidade nem assunto. E precisávamos inventar formas originais, como escrever em folhas de papel higiênico. Só para deixar claro que estávamos vivos, que a amizade e a lembrança eram firmes.

Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas. Estão à disposição os livros com suas mensagens remetidas a uma infinidade de artistas e amigos. É uma história viva, fascinante, de uma época, de um Brasil e de um mundo.

Não sei o que deixaremos para os que nos sucederem. Devoto da preguiça e da calma, reconheço a qualidade da tecnologia e vou tocando meus dois dedos no teclado. O que se chama de e-mail (e eu, sem radicalismo, prefiro nomear correio eletrônico) é um excepcional instrumento para-nos comunicarmos.

Recebe-se com rapidez, responde-se num átimo; e se deleta, se apaga. Para onde vai a memória dessas falas? Sei que fica tudo gravado na máquina, mas e se a gente troca de equipamento, como quer a propaganda e o negócio? Sei não. Pode ser delírio ou pensamento exótico surgido na madrugada calma em que todos dormem tranquilamente. Ficarão disponíveis as intimidades puras e verdadeiras das pessoas interessantes de nossos dias? Ainda leremos essas cartas saídas dos e endereçadas aos corações?

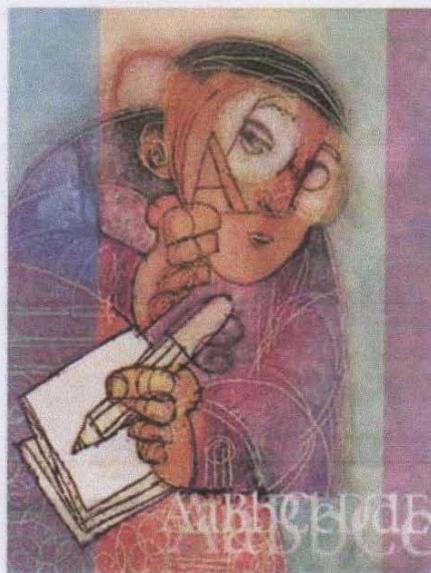


Figura 7: Crônica “Cartas”, de Fernando Brant
Fonte: Portal Mec/Celpe-Bras.

O objetivo proposto era o de produzir um texto, levando em conta o seguinte comando contido nessa tarefa:

CARTAS

Leia a crônica CARTAS escrita por Fernando Brant (Jornal Estado de Minas, 7 de fevereiro de 2007).

Nessa crônica, o autor pergunta: “Até quando esse tipo de documento perdurará?”. **Responda** a essa pergunta por meio de **uma carta dirigida a Fernando Brant**, apresentando sua opinião pessoal fundamentada nos pontos de vista expostos pelo autor.

Figura 8: Tarefa Celpe-Bras “Cartas”.
Fonte: Portal Mec/Celpe-Bras.

A estudante deveria elaborar, portanto, uma carta endereçada a um cronista, apresentando sua opinião fundamentada nos pontos de vista expostos por essa instância pública. As análises referentes a essa carta, assim como à carta pessoal elaboradas por Alexandra Mora, serão apresentadas no capítulo seguinte.

3.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PLE DESENVOLVIDAS EM 2009.2

No segundo semestre de 2009, desenvolvemos práticas de letramento com uma turma de PLE de nível avançado. Fizeram parte efetivamente dessa turma 3 (três) estudantes congolezes, 2 (dois) estudantes ingleses, sendo um do gênero feminino e outro do gênero masculino, e uma estudante alemã. Nas primeiras aulas, contamos com a presença de um estudante alemão e um estudante venezuelano. No decorrer das aulas, também recebemos a visita de um estudante espanhol. Porém, esses três estudantes não continuaram o curso de PLE, provavelmente devido a questões de horário.

O gráfico seguinte possibilita-nos uma melhor visualização dos dados apresentados anteriormente, em termos percentuais, quanto aos estudantes e suas respectivas nacionalidades e/ou língua-materna (ou língua oficial/de identificação social):

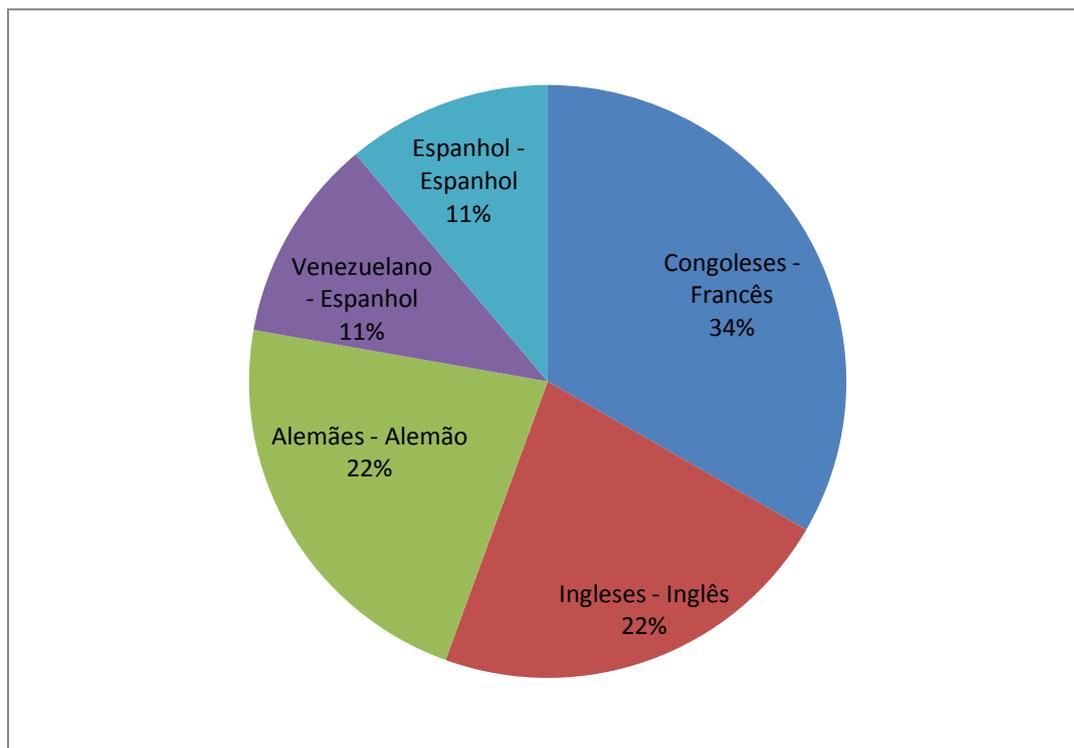


Gráfico 8: Percentuais de estudantes por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.2)

Conforme se depreende do gráfico, se excetuarmos o estudante alemão e os dois estudantes falantes de espanhol que não deram continuidade aos estudos, levando, assim, em consideração, apenas os estudantes que participaram dessa turma de modo mais efetivo, teremos a seguinte configuração:

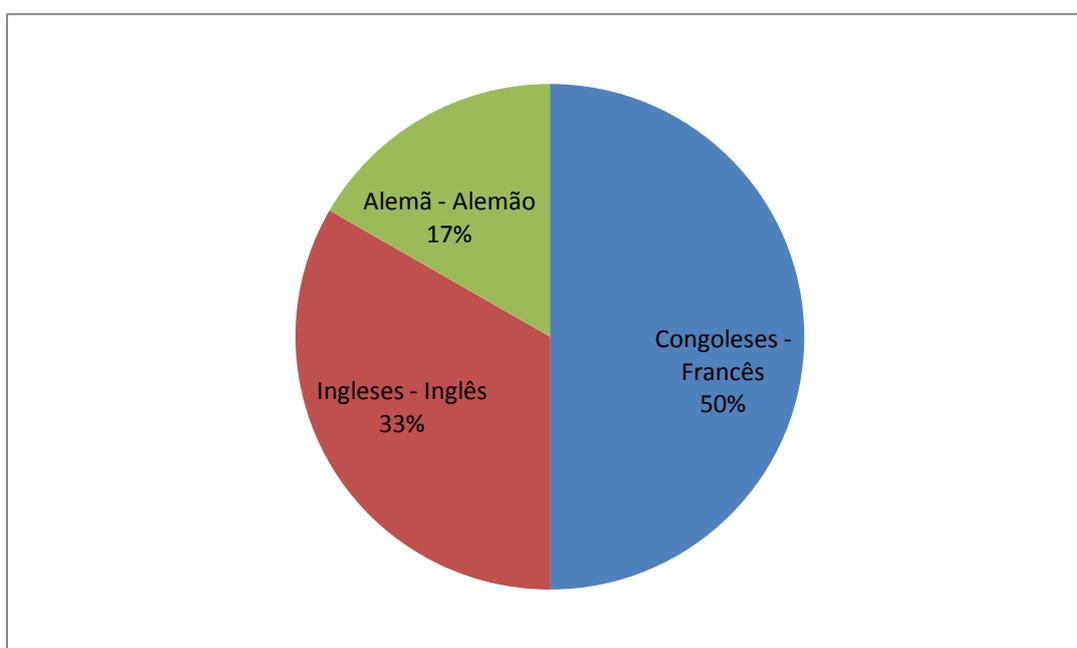


Gráfico 9: Estudantes efetivos por nacionalidade/idioma (PLE avançado 2009.2)

Nessa turma de nível avançado, foram desenvolvidas produções textuais escritas representativas dos seguintes gêneros de texto: relato (comparando a cidade de João Pessoa à cidade natal do estudante), gênero epistolar, sinopse, resenha, relato de memórias educativas e editorial.

O quadro, a seguir, possibilita-nos uma melhor visualização dos gêneros elaborados que compuseram o nosso *corpus*, assim como a quantidade de produções desenvolvidas por cada estudante.

Estudantes	Relato comparativo	Carta Pública	Sinopse	Resenha	Relato de memórias educativas	Editorial
Hannah Bauliss	1	1	1		1	1
Joel Mutombo	1	1		1	1	1
Nyarwaya	1	1	1		1	1

Quadro 7: Gêneros textuais elaborados por estudantes de PLE (avançado 2009.2)

As memórias educativas, em geral obtidas no fim do curso, dessa vez foram produzidas logo no início. No capítulo seguinte, apresentaremos a análise do relato elaborado pela estudante inglesa Hannah Bauliss. Por não termos obtido o consentimento da estudante alemã em tempo hábil, suas memórias não foram contempladas em nossa pesquisa, embora nos ajudem a compreender o sistema de ensino alemão, também mencionado por Franz Mapudungum (2009.1), em suas memórias. Optamos também por não apresentar análises das produções do estudante inglês, tendo em vista o baixo nível de frequência na sala de aula, o que levou o estudante a enviá-las predominantemente por “e-mail”. Em verdade, essa foi praticamente a única turma a apresentar resistência à nossa proposta de letramento, alegando que desejavam aulas mais voltadas para questões gramaticais e que as discussões desenvolvidas a partir de suas produções eram elementares. Explicamos que há questões gramaticais que, por mais óbvias, nem sempre são tão básicas como, por exemplo, no caso do uso da crase, que costuma apresentar dificuldades para muitos brasileiros. Cerca de duas aulas posteriores, ao abordamos aspectos puramente estruturais do gênero carta, houve estudante que ficou surpreso ao deparar com o uso da “crase” diante da expressão “À Coordenação do PLEI” e pelo fato de, em outra passagem, ter visto o verbo ser, conjugado na terceira pessoa do singular, com um acento gráfico: “é”. A partir dessas ocorrências, que para muitos poderiam ser consideradas como básicas, procuramos demonstrar para os estudantes a

relevância das práticas de letramento para a aprendizagem de línguas e que mesmo um estudante de nível avançado não estaria isento de se deparar com situações em que certas questões gramaticais não tivessem sido ainda completamente sanadas. Aspectos gramaticais, portanto, não seriam garantia de um desempenho adequado, tendo em vista uma dada situação.

Quanto ao gênero epistolar, tanto os dois estudantes congolese quanto os dois estudantes ingleses produziram, cada um, uma carta formal. As cartas foram produzidas a partir de uma situação real: o problema da falta de sala de aula. Pelo menos em um, dos dois dias da semana que costumávamos nos encontrar para nossas aulas, estávamos enfrentando esse problema. Direcionando sua carta para a coordenação do PLEI, os estudantes expuseram a situação pela qual estavam passando. No capítulo seguinte, apresentaremos as análises da carta da estudante congolese Nyarwaya.

Além das práticas desenvolvidas com a turma do avançado, acompanhamos também, em caráter particular, dois estudantes, um de nível básico, e outro, de nível intermediário. Vale ressaltar que o pseudônimo sugerido pelo estudante de nível básico foi idêntico ao nome sugerido pelo estudante norte-americano de nível básico do período 2008.1, a saber, **John Smith**. A fim de evitar eventual confusão, por parte do leitor desta pesquisa, optamos por marcar tal pseudônimo seguido pela menção ao semestre letivo, já que um cursou aulas de PLE, no primeiro semestre de 2009 (2009.1), e o outro, no segundo semestre (2009.2). Dessas práticas, chamou a nossa atenção, a produção de um texto cujas características nos remetem ao gênero epistolar. Tal texto, desenvolvido por John Smith (2009.2), também foi elaborado a partir de uma situação real: após relatar oralmente um problema ocorrido no bairro onde estava residindo, em João Pessoa, ou seja, que para fazer valer a coleta de lixo seletiva, tinha de se dirigir até outro local, uma vez que tal coleta não era realizada em seu bairro, o professor sugeriu que investigasse na internet, no site da prefeitura, qual instância seria responsável por esse tipo de ação na cidade. Então, deveria produzir um texto, a ser enviado por “*e-mail*”, para essa pessoa, relatando a situação de sua vizinhança e solicitando que a coleta fosse realizada em seu bairro. A análise dessa produção será apresentada no capítulo seguinte.

A seguir, apresentaremos as análises de dez produções escritas representativas daquilo que julgamos relevante para o que vínhamos investigando. Em primeiro lugar, apresentaremos as análises referentes às produções representativas do gênero de texto: relato de **memórias educativas**, elaboradas por Makisati e Patrick, estudantes de nível básico do período 2008.1, por Franz Mapudungun, estudante de nível avançado do período 2009.1, e por Hannah

Bauliss, estudante de nível avançado do período 2009.2. Em seguida, apresentaremos as análises referentes às produções representativas do **gênero epistolar**, subdividindo-se em cartas pessoais e cartas públicas. Dentre as seis cartas selecionadas, três cartas pessoais foram elaboradas, respectivamente, por Safari, estudante de nível básico do período 2008.1, por John Smith, estudante de nível básico do período 2009.1, e por Alexandra Mora, estudante de nível avançado do período 2009.1. As outras três cartas, nesse caso, endereçadas a instâncias públicas, foram elaboradas respectivamente por John Smith, estudante de nível básico do período 2009.2, por Alexandra Mora, estudante de nível avançado do período 2009.1, e por Nyarwaya, estudante de nível avançado do período 2009.2.

4 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ESCRITAS EM PLE

À luz das contribuições do ISD, demonstraremos agora nossas análises relacionadas às produções elaboradas pelos estudantes de PLE. Os textos selecionados são exemplos representativos do que julgamos ser relevante para validar nossa metodologia, ou seja, fundamentada em práticas de letramento, detendo-nos, mais especificamente, na questão dos posicionamentos ou marcas enunciativas (modalizações) e o imbricamento entre o linguístico e o enunciativo como representação dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Conforme já observamos no capítulo 2, no qual discutimos os aportes teóricos, os posicionamentos empreendidos pelo enunciador fornecem pistas para a compreensão do texto e estão fortemente relacionados aos gêneros de texto, revelando, portanto, os desdobramentos das práticas de letramento em PLE, assim como os impactos dessas práticas nas elaborações dos gêneros propostos, a exemplo dos relatos de memórias educativas e das cartas ou textos caracteristicamente representativos do gênero epistolar.

4.1 RELATOS DE MEMÓRIAS EDUCATIVAS

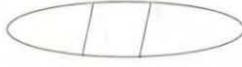
Com relação aos relatos de **memórias educativas**, apresentaremos, a seguir, as análises desenvolvidas a partir dos textos elaborados por Makisati e Patrick, estudantes de nível básico do período 2008.1, por Franz Mapudungun, estudante de nível avançado do período 2009.1, e por Hannah Bauliss, estudante de nível avançado do período 2009.2.

4.1.1 Relato de MAKISATI (PLE básico 2008.1)

O relato de Makisati, conforme mencionado no capítulo metodológico, foi elaborado ao término do semestre. Esse texto é constituído predominantemente por segmentos do tipo discursivo **relato interativo**. Trata-se, portanto, de um texto intermediário, ou seja, constituído a partir do cruzamento do **discurso interativo** (*récit en situation* ou *récit conversationnel*) e da **narração** (*narration*). Nesse tipo de texto intermediário “o enunciador cria um mundo que funciona independentemente do ato de produção. A participação direta do locutor nos eventos narrados prende, no entanto, o relato à situação material atual.” (BRONCKART et al., 1985, p. 104, tradução nossa). Nesse ponto, vale esclarecer uma questão: por um lado, estamos falando de um dos tipos textuais que podem compor a tessitura ou estrutura de uma produção textual. Por outro lado, o texto de Makisati, assim como os de

outros estudantes de PLE, cujas análises serão apresentadas em seguida, é representativo do gênero de texto relato, mais precisamente de memórias educativas. Convém, portanto, ter em mente a distinção entre relato (interativo) como tipo de discurso e relato (de memórias educativas) como gênero de texto.

Makisati


 João Pessoa, 17 de junho
de 2008

RELATO

Estou muito feliz, desta oportunidade para encontrar pra vocês alguns episódios da minha vida como estudante desde a infância até hoje.

gostarei de falar, quando eu comecei a estudar, eu tinha 4 anos, fiz só os desenhos e diálogos com os monitores, depois passei no colégio, meu três primeiros anos do colégio foi muito difícil porque não gostarei de estudar, para jogar com os amigos.

Então, meu pai me disse todos dias, que ele foi melhor do colégio, ouvi isso, eu me decidi neste mesmo momento, de comencar a estudar muito até eu acabei meus estudos no colégio e comencei minha universidade no curso da ciência administração, depois fui selecionado no embaixada do Brasil para fazer ciência da computação pois a aprendizagem da língua portuguesa e prova do Colpebras.

queria desistir mas meu irmão me disse, você não pode desistir, você tem que ir no Brasil e ter as duas diplomas, meu pai pagou preço de avião para chegar aqui no Brasil.

Agora estou estudando a língua portuguesa, ainda não consegui, quando eu vou conseguir, tenho que ensinar também língua francesa aqui no Brasil.

Abraço.

Makisati

Embora inicie e finalize o relato, utilizando expressões com verbos no presente do indicativo, a exemplo de **“Estou muito feliz”** e **“Agora estou estudando”** e expressões como **“João Pessoa, 17 de junho de 2008”**, **“Age [hoje]”** e **“Aqui no brasil [Brasil]”**, que situam o leitor no espaço-tempo de um mundo discursivo cujas coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto poderiam ser consideradas como conjuntas às coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor, há uma relevante predominância de expressões contendo verbos no pretérito, que remetem à criação de um mundo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário, a exemplo de **“quando eu comecei a estudar”**, no segundo parágrafo; **“eu me dicidi [decidi] neste mesmo momento, de começar [começar] a estudar muito”**, no terceiro parágrafo, entre outros.

Note-se que a expressão **“neste mesmo momento”** poderia ser adequadamente substituída por **“naquele mesmo momento”**. O discurso desenvolvido, portanto, pertence ao mundo da ordem do NARRAR, pois apresenta a história em uma perspectiva não atual, remetendo-se ao passado ou fazendo uma projeção, a exemplo do que podemos ver no último parágrafo: **“ainda não consigo [consegui], quando eu vou conseguir [conseguir], tenho que ensinar também Língua francesa [Língua Francesa]”** e **“puis aprendizagem da língua portuguesa e prova do Celpebras”**, uma vez que, no momento em que elaborara esse gênero, o estudante ainda estava se preparando para prestar o referido Exame. Note-se a interferência da Língua Francesa – língua materna do estudante congolês – no uso da expressão **“puis”**, que significa **“depois”**. Todo esse trecho poderia ter sido escrito, então, da seguinte maneira: **“depois aprendizagem da língua portuguesa e prova do Celpe-bras”**. Além disso, o NARRAR desenvolvido dentro desse mundo *disjunto*, caracteriza-se pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Isso fica bastante evidente quando observamos a presença de unidades linguísticas que se referem diretamente ao agente-produtor: **“eu”**, **“minha”**, **“meus”**, **“meu”**, **“me”**.

Em princípio, o relato interativo, como já foi apontado, possui uma natureza monologada³¹. Entretanto, é curioso o uso do pronome de tratamento “você” no texto de Makisati. No primeiro parágrafo, é claro o uso do pronome no plural, referindo-se a mais de um possível destinatário. Enquanto que, no penúltimo parágrafo, o pronome no singular refere-se ao agente-produtor do relato e é posto em cena como se tivesse sido proferido por

³¹ Apesar de o **relato interativo** ser, em princípio, um tipo de discurso monologado, bastante comum em textos representativos do gênero em questão, uma vez que o locutor tende a construir tais textos sem necessariamente voltar-se para um possível interlocutor, não podemos perder de vista que isso se refere senão a um uso mais restrito do que podemos chamar de característica monologada. O ISD, por acolher a proposta bakhtiniana, reconhece o caráter essencialmente dialógico dos textos.

um “personagem”, nesse caso, irmão do agente, por meio de uma sequência de discurso indireto livre: **“meu irmão me disse, você não pode desistir, você tem que ir no brasil [ao Brasil]”**. O primeiro exemplo demonstra o quanto o destinatário de gêneros semelhantes ao relato de memórias educativas é um público vasto, indefinido. E é esse o público com o qual o diálogo é estabelecido. Quanto ao discurso indireto livre, sua utilização costuma indicar o “fluxo de consciência”, em que as vozes do narrador, principalmente quando em terceira pessoa, e personagens, confundem-se, misturam-se; as frases não-declarativas que aparecem nesse trecho **“você não pode desistir, você tem que ir no brasil”** não só remetem a uma terceira pessoa (irmão de Makisati), como também parecem ser do próprio Makisati (ao mesmo tempo narrador e enunciador). O uso do discurso indireto livre é extremamente comum em narrações; temos nesse exemplo, portanto, uma transposição, ou seja, a utilização de uma técnica que tende a ocorrer mais em outro tipo discursivo.

Contudo, é possível que a utilização desse discurso tenha sido uma estratégia do produtor do texto, fazendo-se valer de tal recurso, ainda que inconscientemente, para neutralizar o sentido negativo implícito na expressão “queria desistir”. Ou, então, vindo por outro ângulo, toda a sequência na qual essa expressão se encontra inserida **“queria desistir, mas meu irmão me disse, você não pode desistir, você tem que ir no brasil [Brasil] e teria duas diplomas”** implica uma sequência de *modalizações pragmáticas*, por “introduzir um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade* de *um personagem* em relação ao processo de que é agente” (BRONCKART, 1999, p. 132). No caso da expressão **“queria desistir”**, percebemos a intenção ou, o querer-fazer, do enunciador; o verbo **“poder”** na negativa e o verbo **“ter”** seguido pelo conectivo **“que”**, por sua vez, também evidenciam uma responsabilidade atribuída ao enunciador, mas, de forma indireta, uma vez que o verbo **“dizer”** sugere que as frases não declarativas contidas nesse trecho teriam sido proferidas pelo irmão do enunciador.

Mas, observemos a última oração com verbo no futuro do pretérito. Não estaria expressa nesse trecho a razão ou o dever-fazer pela qual o enunciador é levado a não **“querer desistir”** de seu projeto de vir ao Brasil? As frases não-declarativas teriam então sido utilizadas estrategicamente para intimá-lo a cumprir esse “dever”, uma vez que, pragmaticamente falando, possuir dois diplomas poderia ser bem mais vantajoso para o futuro estudante de Ciências da Computação. Por outro lado, até que ponto a oração seguinte **“meu pai pagou preço de avião”** não estaria marcando essa razão, ou seja, o motivo pelo qual o enunciador acabou decidindo não deixar de vir ao Brasil? Isso se imaginarmos que a hesitação do enunciador tivesse ocorrido após a compra das passagens. No entanto, parece-nos bem

mais provável que esteja marcando simplesmente uma ação atribuída ao pai, que ocorrera num momento posterior à hesitação do enunciador. Em todo caso, é interessante perceber como as vozes de Makisati e de seu irmão se confundem no fim dessa sequência, uma vez que, antes do verbo “**chegar**”, poderíamos utilizar tanto o pronome “eu” quanto “você”: “**para chegar Aqui no brasil [Brasil]**”. Essas duas últimas frases, portanto, poderiam ter sido proferidas tanto por Makisati, ao pensar na ação de seu pai (nesse caso, parece-nos que a ação de “comprar” teria sido posterior à enunciação dessas frases), quanto por seu próprio irmão, tentando alertá-lo quanto aos esforços de seu pai, para tentar garantir a vinda de Makisati ao Brasil (nesse caso, parece-nos que a ação de “comprar” teria sido anterior à enunciação dessas frases).

Atente-se também para os dois usos do verbo “gostar” no segundo parágrafo: “**gostarei de falar**” “**não gostarei de estudar**”. Apesar de terem sido utilizados no futuro do presente, o primeiro uso remete-nos a uma ideia de polidez (i.e. modalização) e, portanto, poderia ser interpretado como “gostaria”, enquanto que, o segundo uso, remete-nos à ideia de uma ação que costumava acontecer, ou seja, de ação não concluída, indicando, assim, um aspecto processual; poderia ser, portanto, facilmente interpretado como “gostava”. Devido ao próprio sentido que esse verbo costuma veicular, diríamos que os dois usos do verbo “gostar” são apreciativos, mas é importante ressaltar que, quando associados aos outros verbos, permitem a modalização pragmática. O uso polido desse verbo, por exemplo, envolve tanto uma intenção da instância enunciativa quanto um conhecimento compartilhado naturalmente adquirido ao longo de nossas relações sociais. Essa intenção também pode ser percebida no segundo uso, ou seja, a de “não querer estudar”. Seria preciso, porém, associarmos as orações “**não gostarei [gostava] de estudar, para jogar com os amigos**”, para identificarmos uma noção de razão. Por outro lado, o mesmo elemento do conteúdo temático poderia ser interpretado do ponto de vista de sua condição de verdade, o que já implicaria uma modalização lógica. Esses exemplos demonstram como, na prática, pode ocorrer a sobreposição de modalização. Além disso, ainda que o uso polido do verbo “gostar” fosse algo universal, ainda assim extrapolaria os limites do nível puramente linguístico, evidenciando certo “traquejo” e conhecimento cultural.

Outro exemplo de modalização pragmática pode ser visto no terceiro parágrafo. É interessante o modo como o enunciador apresenta certos eventos. Em “meu pai me disse todas dias, que ele foi melhor do colégio, ouvi isso, eu me **dicidi** nesta mesmo momento **de começar a estudar muito**” percebemos o quanto o pai foi uma influência positiva na vida estudantil do enunciador. A ele é imputada a responsabilidade ou razão pela qual o enunciador

acaba “decidindo” se dedicar aos estudos. Apesar desses usos “pragmáticos”, o texto de Makisati está repleto dos usos das modalizações apreciativas, implicadas, por exemplo, pelo uso do advérbio “muito” seguido por adjetivos, como em “Estou **muito** feliz” e “meus três primeiros anos do colégio foi **muito** difícil”, ou mesmo pelo uso do superlativo “[o] melhor”, no exemplo acima, e das modalizações lógicas, sobretudo no terceiro parágrafo, no qual são apresentados fatos, muitos deles apresentados uns sucedendo os outros: “fiz **só** os desenhos”, “**depois** passei no colégio”, “**depois** fui selecionado”, “**Agora estou estudando** a língua portuguesa”; sendo este último exemplo, apresentado no último parágrafo. No caso das modalizações apreciativas apresentadas, o uso do advérbio “muito” fornece ao enunciado uma força ou intensidade completamente diversa da que podemos perceber quando da sua ausência. Sua utilização não encaminha o leitor a interpretar o conteúdo temático apresentado no texto apenas do ponto de vista de sua condição de verdade, ou seja, fundamentando-se nas coordenadas do mundo objetivo, e considerando-os, por exemplo, como certos, críveis, ou duvidosos, o que já implicaria uma modalização lógica, mas expressa também um juízo de valor, uma apreciação quanto ao estado de espírito da voz responsável pelo que é enunciado.

Conforme apontado na fundamentação teórica, as modalizações tendem a ocorrer com mais frequência em gêneros nos quais os elementos do conteúdo temático costumam ser alvo de uma maior avaliação como, por exemplo, os textos de opinião, editoriais, propagandas e as campanhas políticas. Contudo, esses usos em textos produzidos por estudantes de PLE de níveis elementares revelam que eles não são exclusivos daqueles que já possuem níveis superiores de aprendizagem em PLE. Melo e Pereira (2008, p. 1026-1032) demonstram que as modalizações são utilizadas desde muito cedo por crianças em seus textos escritos. É claro que, ao lidarmos com textos produzidos por estudantes estrangeiros jovens e/ou adultos, não deixamos de levar em conta que o modo como costumam se posicionar, mesmo numa língua estrangeira, também esteja relacionado ao fato de esses estudantes já terem bem desenvolvidas as práticas de letramento em sua língua materna. Por outro lado, ao lidar com uma nova língua, o estudante acaba percebendo que as regras de uma língua nem sempre são aplicáveis a uma outra³². A habilidade de gerir certos aspectos culturais, adequando o discurso e os gêneros de texto a cada situação, para agir em sociedade, demonstra o quanto as práticas de letramento podem contribuir para uma aprendizagem significativa.

³² Segundo a teoria dos Princípios e Parâmetros, desenvolvida pelo linguista Noam Chomsky, ao descrever a natureza e funcionamento da Gramática Gerativa (GU), “entendemos por ‘princípio’ as propriedades gramaticais que são válidas para todas as línguas naturais, ao passo que ‘parâmetro’ deve ser compreendido como as possibilidades (limitadas sempre de maneira binária) de variação entre as línguas.” (KENEDY, E. Gerativismo, 2008. p. 136. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de Lingüística. São Paulo : Contexto, 2008. 254 p.).

É evidente o predomínio da configuração própria do gênero relato de memórias educativas, no texto de Makisati. Mesmo no primeiro parágrafo, no qual percebemos o aspecto de implicação, podemos ver expressões tais como “episódios” e “desde a infância”, cujos sentidos naturalmente nos remetem a um tempo passado. Porém, o estudante comete um desvio, ao finalizar o texto com a expressão “Abraço” que, somada à expressão de datação, caberiam melhor em um gênero epistolar: esta, igualmente ao se iniciar a carta; aquela, ao encerrá-la, com uma saudação final. Contudo, se levarmos em conta o modo como orienta o leitor na compreensão de seu texto por meio de seus posicionamentos, marcando os seus pontos de vista de modo tão intenso e recorrente, temos aí um exemplo do quanto as práticas de letramento em PLE puderam contribuir para a sua aprendizagem nessa nova língua em tempo tão hábil. O uso do discurso indireto livre pode ser tomado como um bom exemplo: literariamente considerado como sendo um recurso mais complexo, foi utilizado estrategicamente por Makisati, então estudante de nível básico.

4.1.2 Relato de PATRICK (PLE básico 2008.1)

Se observarmos atentamente, o relato de Patrick também é constituído por segmentos do *relato interativo*. Expressões, a exemplo de “**Quando eu começou a estudar**”, remetem-nos ao tempo da narrativa, isto é, ao passado, tão comum em gêneros que contemplem tanto esse tipo discursivo quanto a narração.

Além disso, de quando em vez, podemos notar a presença de expressões que, apesar de, às vezes, remeterem-nos ao passado, também nos projetam para um futuro: “**depois quando eu ouvi de meu amigo falar da bolsa do Brasil**” e “**eu podia vou estudar até o final [...]**”. Essas expressões situam o leitor em um mundo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário, ou seja, do produtor do texto. O discurso desenvolvido, portanto, pertence ao mundo da ordem do NARRAR, pois apresenta a história em uma perspectiva não atual, diferente do tempo da narração, ou seja, o presente, momento em que o relato fora elaborado. Por outro lado, expressões em primeira pessoa do singular, a exemplo de verbos e pronomes “eu”, “me”, “meu”, evidenciam uma convergência entre a voz que narra o relato e o produtor do texto, implicando, assim, os parâmetros do mundo ordinário. Diríamos que o enunciador, nesse caso, o próprio produtor do texto, ou seja, Patrick, consegue realizar o que foi proposto. Entretanto um fato interessante ocorre ao término do seu relato, pois que, distanciando-se um pouco da tipificação própria do gênero relato, ele se dirige a alguém, provavelmente, aos brasileiros ou aos seus colegas de turma, incluindo o

professor, por meio da expressão “**Agradecer você.**”, que caberia muito bem em um gênero epistolar.

PATRICK

Basado em sua própria experiência, relate como tem sido sua vida como estudante desde a infância até hoje.

Quando eu comecei a estudar, a partir de 5 Anos no Colégio, houve muitas coisas ruins na minha vida. Houve as dificuldades de estudar aí porque meu Pai no Congo, não tem o financiamento. Então, eu resolvi de abandonar meus estudos, mas meu Pai me encorajou de todas as circunstâncias que me aconteceram.

Graças a Deus, terminei minha experiência no Colégio e de repente, eu pensei de estudar na Universidade no curso de Ciências de Agronomia lá no Congo. Mas também o financiamento me faltou para continuar aí.

E depois quando eu ouvi de meu Amigo falar sobre a beleza do Brasil, eu estava alegre, e estou indo montar meus documentos lá no Embaixado do Brasil no Congo.

E graças a Deus fui selecionado para vir pra cá no Brasil mas tinha também algumas dificuldades para viajar até aqui porque meu Pai não tinha o dinheiro mas hoje eu estou aqui, no Brasil graças a Deus quem me ajudou.

Eu lá acho vou estudar até o final da língua portuguesa e ter o certificado da Celpebras.

Agradecer você.

Em seu relato, há uma grande incidência de modalizações lógicas, a exemplo de “**não tem o financiamento**”, “**De repente**”, “**não tinha**”, apresentando, assim, os conteúdos, a partir de seu valor de verdade, ou seja, se, de fato, ou, provavelmente, ou, simplesmente, não

aconteceram. Muitas vezes, tal julgamento encontra-se implícito no modo como tais coisas teriam ocorrido, a exemplo da expressão **“De repente”**. Chamam-nos a atenção também algumas palavras, a exemplo de **“Pai”** e **“Amigo”** que, assim como **“Deus”**, são iniciadas por letras maiúsculas, sugerindo respeito, carinho, admiração. A nosso ver, esse recurso não deixa de expressar certo tipo de modalização, reflexo de um posicionamento, em uma nova cultura, ainda que já o fizesse assim, ao utilizar sua língua materna. Mesmo que, inconscientemente, o enunciador acaba orientando o leitor quanto ao modo como certas personalidades são consideradas por ele, pela maneira como são apresentadas em seu texto. Tais letras capitulares, portanto, remetem-nos a uma modalização *apreciativa*. Embora não tenha sido exemplificado em Bronckart (1999, p. 80-81), acreditamos que tal recurso corresponda aos procedimentos **supratextuais** que, conforme o autor nos diz, “traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos.”.

Há outras expressões que nos remetem à modalização *apreciativa*, a exemplo de **“estava alegre”** e da recorrente expressão **“Graças a Deus/grças a Deus”**. Esta última, por sinal, corresponde ao que Bronckart (1999, p. 332) nos exemplifica por meio da expressão **“Ai de mim”**. Porém, como o próprio Patrick deixa claro em **“graças a Deus quem me ajudou”**, eis aí, nesse exemplo, a prova da atribuição de responsabilidade ou corresponsabilidade a Deus pelo o que é enunciado, além da expressão de um sentimento de gratidão; assim, temos, ao mesmo tempo, uma modalização *deôntica*, por expressar um preceito instituído socialmente, ou seja, uma necessidade, um dever para com Deus, de agradecê-lo pelas bênçãos alcançadas ou favores prestados, e, uma modalização *pragmática*, uma vez que a atribuição de responsabilidade, nesse caso, tem a ver com um conhecimento, ou visão de mundo, adquirido pragmaticamente, ou seja, ao longo de nossas vivências, além de traduzir a intenção do enunciador em compartilhar tal responsabilidade. Tal exemplo nos leva a imaginar o quanto a sobreposição de modalizações pode gerar diferentes interpretações por parte do leitor, o que é extremamente positivo, se pensarmos que elas tenham sido previstas pelo produtor do texto. O uso adequado da linguagem e o posicionamento, conforme se deseja que o discurso seja orientado, podem favorecer uma interpretação, por parte do leitor, o mais próxima possível do que o enunciador, de fato, estava querendo levar o seu destinatário a realizar. Salvo a exceção do agradecimento feito, ao concluir o relato – por sinal, um outro posicionamento também relacionado a aspectos de gratidão –, acreditamos que o produtor do texto conseguiu deixar claro seus objetivos, além de ter apresentado sequências típicas do gênero proposto.

4.1.3 Relato de FRANZ MAPUDUNGUN (PLE avançado 2009.1)

O texto de Franz Mapudungun deve ser interpretado, levando-se em conta algumas especificidades. Franz frequentou aulas de Português do nível intermediário ao mesmo tempo em que cursou as aulas do nível avançado.

Baseado em sua própria experiência, **relate** como tem sido sua vida como estudante desde a infância até hoje.

A última coisa importante foi que minha mãe eu falava com mimigo em espanhol ~~de~~ e ~~no~~ nos meus primeiros 2 anos.

Com 4 anos entrei no jardim infantil que foi muito chato para mim. E nos 2/3 ~~anos~~ anos que eu estive ali eu só pintava todo dia. E minha mãe ~~me~~ por isso me matriculou mais cedo na escola com 6 anos. Eu sempre fui o mais novo da aula por isso.

Minhas ~~meus~~ primeiros 4 anos foram de boas ~~boas~~ boas notas já que meu pai e meu avô sempre estudavam ~~duro~~ muito e muito duro com mimigo.

Eu eu gostava da escola. Aprendi francês em 3 série e eu tive muitas vantagens facilidade já que lembrava palavras do espanhol.

Eu Em 5 série eu fui para o "Gymnasium" que é a melhor escola no sistema alemão que divide em 3 depois da 4 série. E foi uma experiência curta e mais boa. ~~Lo as aulas de aulas de inglês foram diferentes~~ Já que ~~que~~ ~~coment~~ começaram ~~em~~ na 5 série. ~~Lo~~ ~~Eu~~ ~~tinha~~ ~~muita~~ ~~vontade~~ ~~de~~ ~~aprender~~ ~~inglês~~ ~~mais~~ ~~o~~ Já que passou uma coisa. A professora me deu na primeira prova da minha vida um 6 (a nota mais baixa na Alemanha. Depois eu tive um 5, um 4, um 3, um 2^{1/2} e depois outro 6. Isso ~~foi~~ ~~isso~~ influenciou ~~me~~ minha evolução futura. ~~Primeiro~~ primeiro meu pai me motivou a estudar muito para inglês para ter boas notas. E melhorei. Lo que sempre ficou a marca de pensar que eu não sei inglês.

Com 11 anos eu mudei para o Chile. Uma das experiências mais impactantes da minha vida. Eu tive que aprender uma nova língua que produziu muita dificuldade para mim. Primeiro por um problema de não saber pronunciar o espanhol, ~~que era~~ a qual eu só aprendi faz 2 anos. E segundo por uma resistência de aprender como pretexto de estar no Chile. Eu tive aulas de espanhol na escola, que é quase toda em alemão e particulares. Também aprendi muito devagar porque eu o pouco contato que eu tinha com outras pessoas eu só falava alemão. Minhas notas sempre foram muito boas, embora que eu nunca notei. ~~Eu~~ Engraçado foi que eu embora não falando bem espanhol sempre tive uma das melhores notas de espanhol nos provas estaduais. Para a prova final eu estudei muito e foi muito bom. Antes de eu vir aqui para o Brasil eu fiz 1 1/2 de aulas de português no Chile. Aqui ~~eu~~ em Brasil eu ^{nao} tive muitos problemas para aprender. Primeiro pelo espanhol com qual eu compreendia todo e segundo por que eu me proporei de falar muito aqui. As aulas aqui na UFPB não foram como eu imaginei eu queria ter um pouco mais de gramática.

De algum modo, portanto, estive matriculado não só no nível intermediário, mas também na turma do avançado. Isso, entretanto, não invalida nossos objetivos, nem muito menos a metodologia empreendida, se levarmos em conta que, mesmo sendo, na prática, um estudante de nível intermediário, tal estudante, assim como os de nível avançado, chegou ao Brasil já tendo certo conhecimento da Língua Portuguesa. No caso de Franz, isso é evidenciado no fim do penúltimo parágrafo da segunda página de seu relato, da seguinte maneira: “Antes de eu vir aqui para o Brasil, eu fiz 1 1/2 de aulas de português [Português] no Chile.”.

Comparar o texto de Franz com o de estudantes de nível básico que haviam chegado ao Brasil praticamente sem nenhum conhecimento prévio em Português proporcionou-nos identificar os impactos das práticas de letramento evidenciados em seus textos de um modo um tanto particular. Em muitos aspectos – estruturais, de posicionamentos, de elaboração do gênero etc. –, os textos de estudantes de nível básico, a exemplo dos relatos de Makisati e de Patrick, não deixam a desejar, se comparados ao relato de Franz.

No relato de Franz, também percebemos a presença de segmentos do relato interativo. Ao criar um mundo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** às coordenadas do mundo ordinário, o estudante desenvolve um NARRAR que se caracteriza pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. No caso da disjunção, é bem evidente o efeito retroativo expresso, ao longo de todo o texto, por meio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

Além do efeito retroativo, percebemos a recorrência de organizadores temporais, a exemplo do advérbio “depois”, bem comum nesse tipo de discurso, que, além de dar sequência aos fatos, apresenta alguns como projeção em relação a outros, dando-nos uma ideia de futuro, porém dentro de um processo desenvolvido no passado. No caso da implicação, percebemos algumas unidades linguísticas que a evidenciam, a exemplo do pronome de primeira pessoa do singular, que nos remete diretamente ao produtor do texto, e de expressões adverbiais que demonstram de onde ele produz esse texto: “Aqui em Brasil”, “Aqui na UFPB”.

O modo como inicia o seu relato, aliás, é bem significativo: o conceito atribuído à Língua Espanhola, ou melhor, ao fato de sua mãe ter se comunicado com ele nessa língua, quando ainda era muito pequeno, está expresso por meio de uma modalização *apreciativa*: “Uma coisa **importante** foi que”. Podemos relacionar esse trecho, com o que o estudante nos apresenta no início da página seguinte, a respeito de sua experiência no Chile: apesar de a aprendizagem dessa “**nova**” língua ter-lhe produzido “**muita dificuldade**”, foi “**uma das experiencias [experiências] mais impactantes de [sua] vida**”. Ao explicar que sua dificuldade se dera mais pelo fato de não saber pronunciar tal língua e por tê-la estudado, recebendo explicações em sua língua materna (a Língua Alemã), o estudante demonstra certa habilidade de argumentação, mais precisamente voltada para o contexto de aprendizagem de línguas, por exemplo, pelo fato de não ter praticado o Espanhol “**com outras [outras] pessoas**”, conforme podemos ver no segundo parágrafo da segunda página, e, por tê-la aprendido, indiretamente, por meio de outra língua, o que não costuma facilitar tal aprendizagem.

Por outro lado, suas palavras iniciais, poderiam nos remeter à ideia de que a aprendizagem do Espanhol de algum modo teria facilitado a aprendizagem da Língua Portuguesa, não só pelo fato de serem línguas-irmãs, ou seja, ambas terem sido originadas do Latim, mas, por, provavelmente, já ter percebido que, a cada vez que se aprende uma nova língua, de algum modo isso vai contribuindo para a aprendizagem de uma outra língua. Aliás, o estudante deixa isso bem claro em dois momentos. No primeiro, quando afirma que: **“Aprendi frances [Francês] em 3 serie [na 3a. série – ou 4o. ano] e eu teve [tive] muitas facilidade[s] ja [já] que lembrava palavras do espanhol [Espanhol]”**, e, no segundo, no fim de seu relato: **“Aqui no Brasil eu não teve [tive] ~~muito~~ problemas para aprender[.] Primeiro pelo espanhol [...]”**. Apesar de transparecer certa apreciação, intensificada pelo uso do advérbio **“muito”**, esses segmentos, em particular, são apresentados do ponto de vista de sua condição de verdade, o que nos remete mais diretamente a uma modalização *lógica*. Além disso, por remeterem a um conhecimento adquirido a partir das vivências daquele que os pronunciam, tais enunciados também evidenciam uma modalização *pragmática*. Essa sobreposição de modalizações também pode estar implícita no enunciado que inicia o relato, evidenciando uma modalização *lógica*; reforçada pelo verbo **“ser”**, neste caso, no pretérito perfeito, tal modalização leva o leitor a crer que o que está sendo dito, de fato, se deu daquela forma.

Em seu relato, Franz também nos chama a atenção quanto ao uso de marcadores discursivos, a exemplo de **“primeiro”** e **“segundo”**, mais adequadamente utilizados no último parágrafo, demonstrando certa preocupação quanto à estruturação e enunciação de seus argumentos. Porém, nesse primeiro parágrafo da segunda página, as palavras “resistencia [resistência]” e “pretesto [pretexto]” parecem gerar certa contradição: se havia o “pretesto [pretexto] de estar no Chile”, em que sentido sua resistência em aprender o Espanhol poderia ter sido de fato apresentada como uma segunda razão de essa nova língua ter produzido muita dificuldade? Não seria mais óbvio acreditar que Franz enfrentaria menos dificuldades? Poderíamos, então, interpretar a ideia desse enunciado como uma tentativa de Franz em retardar sua aprendizagem, a fim de permanecer por mais tempo naquele país? Ou então, o que o estudante precisava ter deixado mais claro é que sua aprendizagem na Língua Espanhola teria ocorrido na própria Alemanha, o que justificaria sua resistência em ter aprendido essa língua **“como pretesto [pretexto] de estar no Chile [de ir logo para o Chile?]”**, onde não precisaria mais aprender tal língua, comunicando-se em Alemão.

Além disso, não sabemos se o enunciado **“com cual [qual] eu compreendia todo”** – apresentado logo após a menção de não ter enfrentado problemas na aprendizagem da Língua

Portuguesa –, está diretamente relacionado ao fato de a aprendizagem da LP ter sido mais fácil, por já conhecer bem o Espanhol, ou se, por meio desta língua, tenha conseguido compreender bem a LP; embora o uso da preposição “**com**” possa estar associado a uma ideia de “**meio**”, “**intermédio**”, o termo “**todo**” pode nos remeter a ambas as línguas, causando certa duplicidade de interpretação: o que ele “**compreendia todo**”? A LP ou a Língua Espanhola? Provavelmente, quis enunciar: “[**o espanhol com o qual eu compreendia tudo [em LP].**”, ou seja, que o fato de conhecer o Espanhol teria contribuído para compreender “**tudo**” na Língua Portuguesa.

Outras passagens também demonstram como certas vivências educativas eram vistas pelo estudante: “[**...o jardim infantil [...] foi muito chato para mim**”, neste caso, deixa implícito que isso não significava que tal experiência não pudesse ter sido positiva para outros estudantes; “**Eu gostava da escola**”, provavelmente relacionado à sua aprendizagem com a Língua Francesa; vale ressaltar que o verbo “gostar”, por si só, já carrega um forte valor apreciativo, “**‘Gymnasium’ que e [é] a melhor escola no sistema alemão**”, sugerindo não só uma apreciação particular, mas, provavelmente, o modo como todo um grupo social considerava tal instituição, remetendo-nos, portanto, igualmente a uma modalização *pragmática*. Para o estudante, tal experiência foi “**curta mais [mas] boa**”, o que evidencia não apenas uma apreciação subjetiva, mas um fato tomado como verdadeiro. Contudo, dentre as sobreposições de modalização realizadas pelo estudante, eis que a seguinte nos chama bastante a atenção.

Houve circunstâncias em que alguns estudantes de nível avançado demonstraram certa resistência a nossa proposta de letramento, alegando que desejavam obter mais aulas de gramática, a exemplo do que podemos ver no relato de Franz, por meio do seguinte fragmento: “**As aulas aqui na UFPB não foram como eu imaginei eu queria ter um pouco [pouco] mais de gramática [gramática].**”. Seu posicionamento leva o leitor a tomar o conteúdo temático expresso em seu enunciado como verdadeiro, evidenciando uma modalização *lógica*, apesar de também expressar uma apreciação subjetiva, evidenciando, assim, uma modalização *apreciativa*. Isso tem implicações diretas no modo como um estudante desenvolverá seus estudos, contribuindo para que os textos de estudantes de nível básico se destaquem em relação aos textos produzidos por estudantes de níveis mais avançados que não tenham compreendido ainda que práticas de letramento não excluem a aprendizagem de conceitos gramaticais. No caso de Franz, mesmo tendo contado com a sua simpatia, com relação as nossas aulas, podemos perceber seu apego a um ensino mais tradicional, respaldado na transmissão de regras gramaticais, o que, para nós, não é garantia

de uma aprendizagem plena, ou seja, que o estudante, de fato, venha a conseguir fazer uso da língua de maneira competente, adequada.

A partir de nossas vivências educativas com esses estudantes, então, diríamos que parece ser bem mais fácil um estudante estrangeiro se entregar à proposta de letramento que desenvolvemos quando chegam ao Brasil com pouco ou praticamente nenhum conhecimento prévio da Língua Portuguesa, do que os estudantes que chegam a esse país já tendo aprendido o Português, principalmente numa proposta mais tradicional. Segundo Lousada (2007, p. 84), estudantes de nível avançado “têm, freqüentemente, a impressão de não estarem mais ‘aprendendo’”. Talvez isso se dê pelo fato de acreditarem já terem visto muito da língua. Isso pode gerar desconforto, acomodação e, em parte, explicar a ocorrência de algumas resistências. Mas é claro que isso dependerá também dos objetivos que cada estudante tem, que, no caso de Franz, conforme nos orienta, estava mais relacionado com a oralidade: **“me proporei [propus?] de falar muito aqui”**. Esse enunciado, por sinal, remete-nos a uma modalização *pragmática*; o verbo **“propor”**, em primeira pessoa do singular, deixa claro que a responsabilidade pelo que é enunciado é assumida pelo próprio Franz. Sendo que, em outros trechos essa responsabilidade acaba sendo atribuída a outras instâncias, a exemplo do modo como apresenta seu pai, e até mesmo seu próprio avô, como responsáveis por ele ter se desenvolvido em seus estudos: **“Meus primeiros 4 anos foram de ~~bom~~ ~~boa~~ boas notas[,] ja [já] que meu pai e meu avô sempre estudavam ~~duro~~ ~~eo~~ muito e muito duro com migo [comigo].”**, contido no terceiro parágrafo, e, **“meu pai me motivou a estudar muito para inglês para ter boas notas.”**, contido no último parágrafo da primeira página. Evidentemente, poderemos tomar tais enunciados não apenas como expressões de uma modalização *pragmática*, por evidenciar a atribuição de uma responsabilidade ou mesmo uma razão: “estudar muito” para quê? “Para ter boas notas”, ou porque “meu pai me motivou”. Se partirmos do princípio de verdade com que os enunciados são apresentados, também poderemos considerá-los como expressões de uma modalização *lógica*, uma vez mais, evidenciando o uso de sobreposições de modalizações.

Contudo, um dos exemplos mais intrigantes de atribuição de responsabilidade pode ser percebido nesse mesmo parágrafo, em que conta sua experiência com a Língua Inglesa. O modo como, ainda que inconscientemente, a instância enunciativa responsabiliza a professora por seu baixo desempenho na Língua Inglesa, é marcado por uma sequência de expressões que tendem a nos sensibilizar quanto à situação relatada, ainda mais se levarmos em conta que os eventos se deram na 5ª série (equivalente ao 6º. ano do Ensino Fundamental), quando Franz ainda era apenas uma criança: **“So [só] as aulas de ingles [Inglês] foram diferentes**

[diferentes (provável interferência do Francês)], que começaram [começaram] na 5 serie 5a série]. Ja [Já] que passou [aconteceu] uma coisa. A proffesora [professora (provável interferência do Francês)] me deu na primeira prova da minha vida um 6 (a nota mais baixa na Alemanha [Alemanha]. Depois eu teve [tive] um 5, um 4, um 3, un 2 ½ e depois outro [outro] 6. Isso influenciou minha evolução futura.”.

Percebam como é forte o uso da expressão “**me deu na primeira prova da minha vida um 6 (a nota mais baixa na Alemanha [Alemanha])**”, embora o estudante nem tenha se dado conta da força argumentativa com que imbuíra seu discurso, ao ter feito uso de tais palavras. Em seguida, o uso do marcador discursivo “depois”, que marca a sequência ou encadeamento dos fatos, somado aos números apresentados em ordem decrescente, intensificam ainda mais o problema que estava enfrentando, sensibilizando-nos, e, ao mesmo tempo, de certa forma, levando-nos a tomar a professora como uma das responsáveis, senão a única, pelos resultados obtidos. Mas, por outro lado, não teria sido uma forma de apresentar os fatos, eximindo-se de sua própria responsabilidade? Tais enunciados, portanto, não são apresentados apenas como certos, verdadeiros, podendo, por exemplo, expressar apreciações mais subjetivas. É o que também ocorre por meio do enunciado que encerra o relato: “Eu **queria ter** um pouco [pouco] mais de gramática.”. Além de remeter-nos a um conhecimento compartilhado socialmente, por meio de vivências, pelo fato de se costumar esperar obter aulas de gramática, ao se estudar uma língua, e de a responsabilidade do que é enunciado ser assumido pelo próprio enunciador, evidenciando uma modalização *pragmática*, tal enunciado também deixa subjacente uma apreciação, cuja implicação parece recair mais sobre o verbo “querer”, que, aliás, em cujo lugar, também caberia o uso da expressão “gostaria de”.

Comparando esse texto com outros produzidos por Franz, notamos a recorrência a uma maneira mais livre de escrever, não se preocupando tanto com a questão estética. Não que essa questão tenha sido explicitada para os estudantes, mas, ao confrontarmos os textos produzidos por estudantes do básico, como os de Makisati e de Patrick, percebemos uma evolução gradativa relativa também a essa questão. Os relatos de ambos os estudantes do básico foram elaborados, tendo em mente que seriam considerados como requisito para passarem de nível; é possível, portanto, que isso os tenha levado a preocupar-se mais com a estética de seu texto. Vale mencionar que, dentre os estudantes do básico, Makisati e Patrick foram os que mais apresentaram dificuldades, ao desenvolverem seus estudos na LP. Em todo caso, chegar ao fim do curso, tendo levado em conta a elaboração dos gêneros como um todo, incluindo-se aí, questões estéticas, e de procurar apresentar ao professor uma versão bem elaborada, mesmo quando não era praticada a reescrita, reforçaria ainda mais a ideia de que

seus textos estariam refletindo as práticas de letramento em PLE. O fato de falarem Francês do Congo, além de seus dialetos locais, pode ter favorecido ainda mais sua aprendizagem em LP, mas isso não poderia ser tomado como um ponto desfavorável para Franz, já que, além de Inglês, havia estudado Espanhol e até mesmo o Francês, antes da LP.

As resistências apresentadas por alguns estudantes de níveis mais avançados, conforme mencionamos, nos quais se inclui o estudante Franz, podem não ter favorecido muito para que desenvolvessem ainda mais suas habilidades de escrita, na cultura brasileira. Mas, não podemos deixar de mencionar que as resistências apresentadas a nossa proposta vieram mais da parte de estudantes de origem alemã. Não sabemos ao certo até que ponto isso se deu, de modo mais particular, devido à maneira como estudantes de mesma procedência costumam produzir textos em sua própria cultura, gerando, assim, eventuais “choques culturais”, ou se, de modo mais geral, devido ao fato de estudantes provenientes de diferentes culturas chegarem ao Brasil já possuindo conhecimento na LP. É algo que merece mais investigação. Em todo caso, todos nós, envolvidos em um processo de letramento, ou seja, tanto o agente (professor), quanto os estudantes (coparticipantes) do processo, devemos levar em conta a maneira como um texto deva ser produzido, adequando o gênero de texto a uma dada situação e tendo em vista determinadas condições de produção. No caso do gênero memórias educativas, muito próximo do formato de diário, entendemos que o produtor se sente mais à vontade, para não precisar recorrer tanto a regras gramaticais.

4.1.4 Relato de HANNAH BAULISS (PLE avançado 2009.2)

O relato de Hannah, por sua vez, pode ser analisado, tendo em vista o que, em geral, costuma-se esperar encontrar em um texto produzido por um estudante de nível avançado. Hannah demonstra bastante fluência e desenvoltura na LP. Antes mesmo de entrar na universidade, em seu país de origem, a Inglaterra, havia morado algum tempo no Equador, onde pôde exercer certa experiência como educadora. Já de volta ao seu país, começou a cursar aulas de Espanhol e Português, na universidade. Portanto, não só embarcou no Brasil já detendo um bom conhecimento da Língua Portuguesa, como também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de nossas práticas de letramento, talvez até pelo próprio fato de já ter vivenciado certa circunstância na qual pôde se colocar no papel de professora. Conforme a estudante chega a registrar no antepenúltimo parágrafo de seu relato: **“Para mí, a experiência de ensinar influenciou muito meu ponto de vista como estudante, porque depois entendi melhor as intenções dos meus professores, e então**

consegui aproveitar mais das minhas aulas na universidade.”. Tal enunciado evidencia a postura com que encarou a aprendizagem da LP, em situação de imersão. Embora já tivesse conhecimento nessa língua, as práticas de letramento podem ter enfatizado ou contribuído para que a estudante desenvolvesse ainda mais certas habilidades linguísticas.

Minhas Experiências Educativas

Minha aprendizagem educativa começou quando eu tinha apenas 3 anos, na minha casa familiar. Os meus pais liam literatura infantil para minha irmã e eu, e além do mais, eles sempre aproveitavam-se de todas as oportunidades de ensinar-nos, por exemplo, um passeio a uma quinta apresentou a oportunidade de ensinar-nos os nomes dos animais.

Depois, quando eu tinha 5 anos, eu entrei na escola primária. Na Inglaterra, a escola primária segue o seguinte sistema; 7 anos de ensinanza, os alunos divididos em turmas de idade, com um professor permanente cada ano que ensina todas as disciplinas. Também, normalmente o aluno passa todo o seu tempo na escola na mesma turma. Para mí, este sistema é muito exitoso porque permite a criança fazer amizades fortes com os companheiros dela, e ter confiança no professor. Este ambiente estável, na minha opinião, é um ambiente ideal para aprender. O objetivo principal da escola primária é alfabetizar os alunos, para que todos tenham um nível igual, a fim de que depois todos possam continuar a aprender coisas mais complexas, por exemplo história e geografia. Acho que a escola primária é crucial na formação de uma criança, porque é durante este período que ela aprende não só ler e escrever, mas também como atuar dentro de um grupo, o que é aceitável e o que não é, e como portar-se na nossa sociedade. Também, tenho muitas lembranças de actividades práticas que fizemos na escola primária, por exemplo, plantamos flores e verduras para ver como crescem e aprender como cuidar de algo, e cozinhamos várias comidas para aprender a importancia de alimentar-nos bem. Isto é muito importante também porque dá uma educação mas completa ao aluno.

À idade de 11 anos, os alunos terminam os estudos na escola primária e mudam para a escola secundária. Normalmente, as escolas secundárias são muito mais grandes do que as primárias, por exemplo minha escola primária tinha 400 alunos, enquanto minha escola secundária tinha 6 mil alunos. Então, pode imaginar que isso é uma experiência bastante assustador para uma criança de 11 anos, porque tudo é muito mais grande e tem alunos de 16 anos de idade lá também. O sistema de ensinanza na escola secundária é muito diferente porque os alunos são divididas em turmas referente a habilidade académica, os professores ensinam disciplinas específicas, e as vezes as turmas mudam para disciplinas diferentes. Com referência a línguas estrangeiras, minha experiencia de aprendizagem foi boa, embora inicialmente durante os primeiros anos da escola não conseguí aprender muito devido a alguns outros alunos que não queria aprender uma língua e então usavam a aula para brincar. No entanto, no terceiro ano de escola, as aulas de línguas estrangeiras tornam-se optativas, e eu tinha a oportunidade de concentrar-me e aprender mais. A gramática é o assunto principal das aulas, mas também o curso inclui elementos de cultura. Realmente, a ensinanza de gramática é tão importante para nós porque na escola não aprendimos a gramática de nossa língua materna, inglês, então é imprescindível estudarmó-la muito, para entendê-la. Também, tenho boas memórias de vários assistentes nativos que a escola empregou para ajudar em nossa aprendizagem. Eles foram muito importante para mí porque nossos professores não eram nativos.

Depois da escola secundária, quando tem 16 anos, a educação torna-se optativa. Eu fui a um colegio que foi uma parte de minha escola secundária. Durante dois anos, eu estudei 4 disciplinas, de minha escolha. O estilo de ensinanza no colegio é muito mais informal do que na escola, e os alunos fazem uma parte muito mais activa das aulas, onde acontecem discussões entre os estudantes e os professores a um nível muito mais

académico. Na minha opinião, isto é muito importante porque dá a oportunidade aos alunos tornar-se aprendizes independentes, prontos para entrar na universidade.

Antes de ir a universidade, eu decidi passar um ano trabalhando e viajando. Para aproveitar da oportunidade de melhorar meu nível de espanhol, eu decidi ir para Equador, onde eu morei com uma família e fiz trabalho voluntário numa escola para crianças e adultos com deficiências mentais e físicas, e num orfanato para meninas. Durante meu tempo lá na escola, eu percebi que os métodos de enseñanza foram muito diferentes, com actividades muito mais prácticas, por exemplo aulas de artesanía, mas acho que isso é por causa do tipo de escola. Para mí, a experiência de ensinar influenciou muito meu ponto de vista como estudante, porque depois entendi melhor as intenções dos meus professores, e então consegui aproveitar mais das minhas aulas na universidade.

O meu curso na universidade se chama ‘espanhol e português’, mas aqui seria ‘Letras’. As disciplinas que estudamos incluem os idiomas de espanhol e português, e também elementos da história, cultura, literatura, e política dos países que falam estas línguas. Na minha opinião, isto é um curso ótimo porque dá um conhecimento completo. Também, eu escolhi estudar tradução, que eu acho muito interessante.

Uma parte fundamental e obrigatória do meu curso é o ano no estrangeiro, que é este ano. Temos de passar um semestre num país que fala a língua que estudamos, e por isso eu veio para cá para melhorar meu português e integrar-me na cultura brasileira, e depois eu vou para Cuba para fazer a mesma coisa com o meu espanhol. Minha experiência educativa aqui tem sido muito rica, devido às aulas que assisti, o ambiente na universidade, e também o que aprendi no meu dia cotidiano, por falar com brasileiros. Penso que o meu tempo aqui em Joao Pessoa foi crucial na minha aprendizagem da língua portuguesa, e espero que meus estudos em Cuba sejam igualmente proveitosos para meu espanhol.

O relato de Hannah não foge à tipificação própria do gênero em questão. Contém segmentos do discurso interativo, característicos desse gênero de texto, cria um mundo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** às coordenadas do mundo ordinário (verbos no passado e, conforme podemos ver no último parágrafo, também no futuro, ambos os usos demonstrando um distanciamento com relação às coordenadas do mundo do produtor do texto); desenvolve um NARRAR que se caracteriza pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (verbos e pronomes de primeira pessoa, a exemplo de “Minha”, que foi utilizado tanto no título quanto para iniciar o relato, além de expressões como “cá”, “aqui”, “cultura brasileira”, “João Pessoa”, situando o leitor quanto ao local onde o texto foi produzido); e é mais extenso que os demais relatos. Todavia, é necessário ressaltar que as condições de produção se deram de forma um pouco diferente: o seu relato não foi produzido na sala de aula, mas em casa, e enviado por *e-mail* em forma de anexo; além disso, não foi escrito à mão, mas digitado. Não descartamos a possibilidade de ter feito uso de algum corretor ortográfico, mas, muitos estudantes que produziram seus textos em sala de aula, também chegaram a fazer uso de dicionários, o que é bastante coerente, se partirmos do pressuposto de que, ao produzirmos qualquer texto, em casa, em uma biblioteca etc., costumamos fazer uso de certos recursos de consulta. Na sala de aula, então, não deveria ser

diferente, se de fato a utilizamos como um ambiente propício para o desenvolvimento e reflexão de diferentes práticas sociais.

Podemos inferir também no relato de Hannah o modo como foi letrada em sua língua materna. Suas recordações remetem-nos a um ambiente familiar propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O fato de essa estudante possivelmente ter desenvolvido bem as práticas de letramento em sua língua materna pode ter implicado positivamente em sua aprendizagem da LP. No Brasil, o simples fato de termos levado a estudante a elaborar diferentes gêneros de texto, tendo em vista objetivos específicos, possibilitou-lhe praticar suas competências, adequando seu discurso a uma dada situação. Assim como outros estudantes, também fez uso de marcadores discursivos, a exemplo de “depois”, responsável por dar sequencialidade aos fatos apresentados. Apesar de ter sofrido recorrentes interferências da Língua Espanhola, ao longo de todo o texto (“ensinanza”, “mi”, “exitoso”), e ter chegado a registrar qualquer palavra como o Português Europeu (“actividades”, “activa”), todos esses conhecimentos entraram em ação, buscando atingir um dos principais objetivos, ao produzir seu texto, fazer-se compreendida, a fim de obter êxito, tendo em vista a atividade proposta.

No segundo parágrafo, a seguinte passagem nos chama a atenção: **“Acho que a escola primária é crucial na formação de uma criança, porque é durante este período que ela aprende não só ler e escrever, mas também como atuar dentro de um grupo, o que é aceitável e o que não é, e como portar-se na nossa sociedade.”** Tendo em vista que a turma de nível avançado da qual Hannah fez parte foi a que mais demonstrou resistências quanto a nossa proposta de letramento, o trecho acima, de alguma forma, sinaliza as explicações dadas a essa turma acerca dos usos sociais da leitura e escrita, por meio dos diferentes gêneros de texto. Apenas nesse trecho podemos perceber um jogo de sobreposições de modalizações de um modo muito particular. O uso do verbo **“achar”** e o conceito atribuído ao papel da escola na formação de uma criança, ou seja, de **“ser crucial”**, remetem-nos a uma modalização *apreciativa*, por outro lado, vejam como atribui à escola tal responsabilidade pela formação da criança; tal passagem, portanto, assim como o que se segue “porque é durante este período que ela aprende não só ler e escrever, mas também como atuar dentro de um grupo”, remetem-nos a conhecimentos de mundo, vivências adquiridas socialmente, evidenciando uma modalização *pragmática*. O restante do seguimento é uma extensão do conteúdo temático apresentado como aquilo que é aprendido pela instância “criança”, mas não deixa de nos remeter às regras instituídas socialmente; assim, tais enunciados também possuem um cunho *deôntico*. Naturalmente, posto que, segundo as normas que regem a vida em sociedade, a escola tem esse papel, o de formar cidadãos.

As muitas descrições acerca do sistema de ensino da escola secundária, contidas no terceiro parágrafo **“À idade de 11 anos”, “minha escola secundária tinha 6 mil alunos”, “tem alunos de 16 anos de idade lá também”, “os alunos são divididos em turmas referente a habilidade acadêmica” etc.**, evidenciam uma modalização *lógica*, pois os conteúdos temáticos contidos nesses enunciados são apresentados como verdadeiros. Embora, em muitas dessas passagens, também possamos perceber um julgamento mais subjetivo, a exemplo de **“as escolas secundárias são muito mais grandes do que as primárias”** e **“isso é uma experiência bastante assustador para uma criança de 11 anos”**. O modo como inicia este último enunciado, inclusive, **“Então, você pode imaginar [...]”**, demonstra que o seu relato possui um caráter bastante dialógico, orientando um possível leitor quanto à experiência descrita. Para além dos posicionamentos realizados pela estudante, há trechos em seu relato que nos fornecem interessantes informações culturais. Nesse parágrafo, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por alunos mais aplicados, devido ao fato de **“alguns alunos não quererem aprender e então usarem a aula para brincar”** não é algo tão distante da realidade brasileira. Assim como, em geral, também não o é o enfoque que se costuma dar ao ensino de gramática da língua materna, nas escolas. Por outro lado, a prática de se ter assistentes nativos de outras línguas, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes, ao aprenderem uma língua estrangeira, deveria ser algo a ser adotado ou levado mais a sério também no Brasil.

Outra coisa que nos chama a atenção no relato de Hannah diz respeito ao modo como os estudantes em sua cultura costumam ser levados a se tornarem mais autônomos antes de ingressarem na universidade. Ao fazer uso da expressão **“Na minha opinião”**, já no fim do quarto parágrafo, a estudante não só assume a responsabilidade pelo que é dito, como sinaliza uma sequência apreciativa: **“isto é muito importante porque da a oportunidade aos alunos tornar-se aprendizes independentes, prontos para entrar na universidade”**. No parágrafo seguinte, a estudante apresenta algumas descrições acerca de seu curso universitário. Nesse caso, percebemos o uso de modalizações *lógicas* **“meu curso [...] se chama ‘espanhol e português’”, “aqui seria Letras”, “As disciplinas que estudamos incluem os idiomas de espanhol e português, e também elementos da história, cultura, literatura, e política dos países que falam estas línguas.”** Os impactos de um ensino dessa envergadura, ou seja, que contemple diferentes aspectos culturais, podem ser vislumbrados por meio de uma sobreposição de modalizações *apreciativa* e *pragmática*, presente no fim do parágrafo em questão: **“isto é um curso ótimo”, “porque dá um conhecimento completo”**.

Por fim, o fato de ser **“parte fundamental”** (modalização *apreciativa*) **“e obrigatória”** (modalização *lógica*) do curso de Hannah, **“o ano no estrangeiro”**, leva-nos a refletir sobre

um fator que, de certo modo, possibilita que muito estudantes europeus possam desenvolver seus estudos em línguas estrangeiras mais favoravelmente. Trata-se da questão geográfica, somada às políticas de incentivo a intercâmbios entre estudantes de universidades europeias. Ademais, o modo como encerra seu relato evidencia uma série de sobreposições, o que facilmente orienta o leitor quanto à interpretação do texto: “Minha experiência educativa aqui **tem sido muito rica**” (modalização *apreciativa*), “devido às aulas que assisti, o ambiente na universidade, e também o que aprendi no meu dia cotidiano, por falar com brasileiros” (modalização *pragmática*), “Penso que (modalizações *pragmática/apreciativa*) o meu tempo aqui em João Pessoa **foi crucial** (modalizações *lógica/apreciativa*) na minha aprendizagem da língua portuguesa”, “espero que (modalizações *pragmática/apreciativa*) meus estudos em Cuba **sejam igualmente feitos para meu espanhol** (modalizações *apreciativa/pragmática*).

Neste subcapítulo, apresentamos as análises acerca dos textos representativos do gênero relato de **memórias educativas**, elaborados pelos estudantes de PLE. A seguir, apresentaremos as análises relacionadas ao gênero epistolar.

4.2 GÊNERO EPISTOLAR

Com relação ao gênero epistolar, apresentaremos, em um primeiro momento, as análises referentes às cartas endereçadas a instâncias particulares e, em seguida, a instâncias públicas.

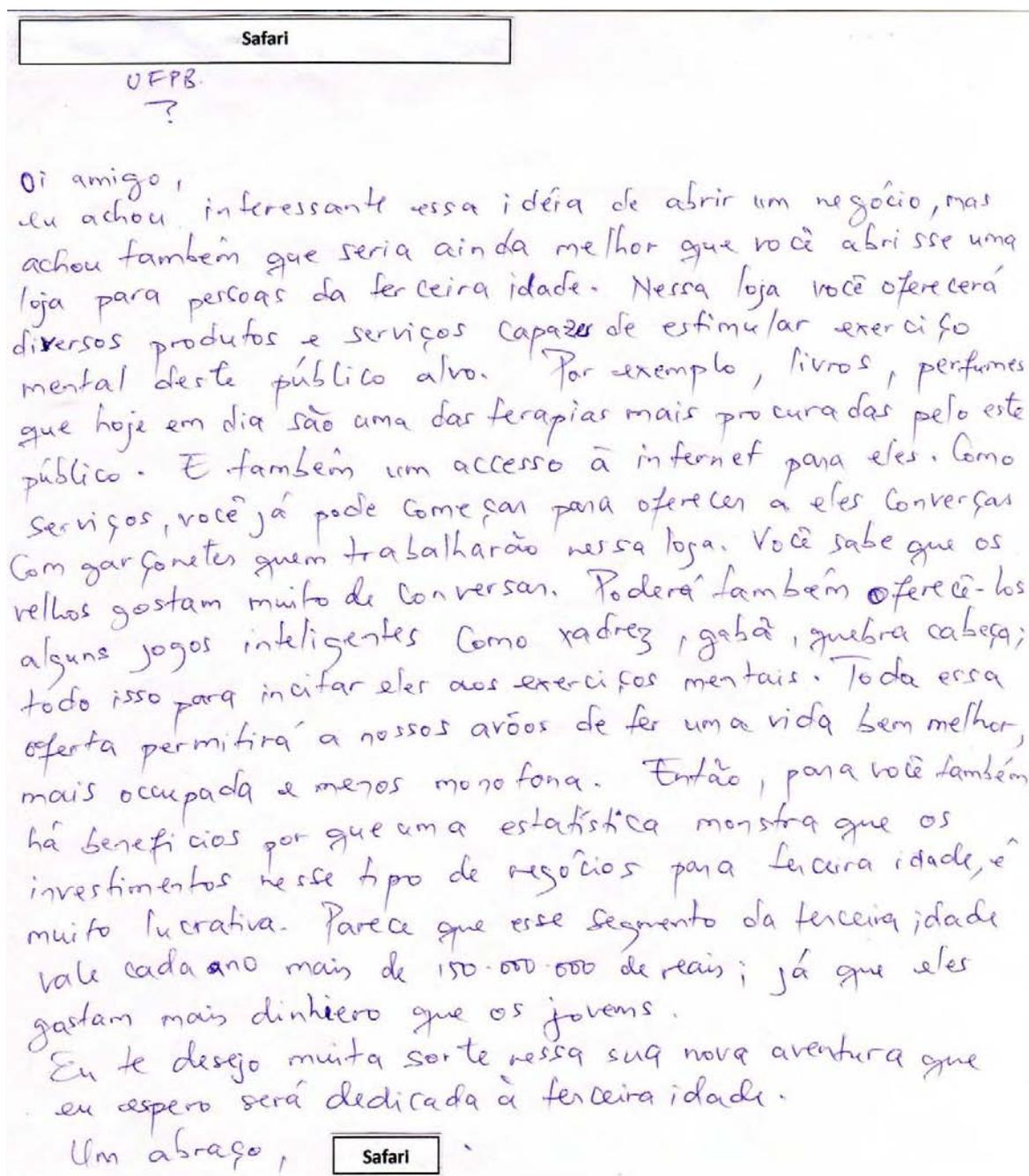
4.2.1 Cartas Endereçadas a Instâncias Pessoais

A seguir apresentaremos as análises desenvolvidas a partir de três cartas pessoais elaboradas, respectivamente, por Safari, estudante de nível básico do período 2008.1, por John Smith, estudante de nível básico do período 2009.1, e por Alexandra Mora, estudante de nível avançado do período 2009.1.

4.2.1.1 Carta de SAFARI (PLE básico 2008.1)

A carta pessoal de Safari, conforme mencionamos no capítulo metodológico, foi elaborada, a partir de uma tarefa do Celpe-Bras, relacionada a uma reportagem televisiva sobre produtos voltados para a terceira idade, tema bastante pertinente, por sinal, ainda mais se levarmos em conta a reportagem exibida recentemente no Jornal Nacional, da Rede Globo,

em 29/04/2011, acerca do Censo de 2010, o qual demonstrou que a população brasileira tem envelhecido.³³ Isso nos leva a ter uma noção da seriedade com que são escolhidos os temas e com que são elaboradas as tarefas do Exame Celpe-Bras.



³³ Reportagem intitulada “Pesquisa mostra que a população brasileira está envelhecendo”. Edição do dia 29/04/2011 do Jornal Nacional da Rede Globo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/04/pesquisa-mostra-que-populacao-brasileira-esta-envelhecendo.html>>. Acesso em: 01 de maio de 2011.

Voltando-nos para o texto de Safari, diríamos que sua carta é constituída predominantemente por segmentos do **discurso interativo** (*discours en situation*). Diferentemente do Mundo (da ordem do Narrar) que é criado nos relatos, remetendo-nos ao passado e ao futuro, nas cartas, a exemplo da que foi elaborada por Safari, há a predominância da exposição: “Os fatos [...] são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou **expostos**.” (BRONCKART, 2009, p. 153, grifo do autor). O produtor do texto, portanto, cria um Mundo da ordem do EXPOR que, no caso das cartas, é bastante interligado ao ato de produção. A participação direta do locutor nos eventos (evidenciando implicação dos parâmetros de produção do texto) prende a exposição à situação material (daí, as coordenadas gerais de estruturação do texto serem **conjuntas** às coordenadas do mundo ordinário, comum ao produtor do texto). Essa característica de implicação fica ainda mais evidente em exposições realizadas na oralidade; nessa modalidade, o discurso interativo é repleto de sequências constituídas pelo discurso direto e, de quando em vez, por frases não declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas), proferidas pelo enunciador que, neste tipo discursivo, costuma ser o próprio produtor do texto.

Na carta de Safari, a implicação dos parâmetros da ação de linguagem está evidenciada por meio de referências dêiticas que remetem ao autor do texto, a exemplo do nome “Safari” e do uso do pronome de primeira pessoa “Eu”, e ao interlocutor, a exemplo do nome “amigo” e do pronome de tratamento “você”. A expressão “UFPB”, por sua vez, inserida logo no início do texto, situa o leitor com relação ao lugar de onde o estudante provavelmente produzira sua mensagem. Embora a solicitação feita no enunciado da tarefa do Celpe-Bras tenha sido a de “produzir uma mensagem eletrônica”, certos usos, a exemplo dessa referência à universidade, levam-nos a tomar “sua mensagem eletrônica” como um texto pertencente ao gênero carta, pois nos remetem à tipificação própria desse gênero.

Ainda que muitas dessas informações costumem aparecer em locais específicos no suporte de *e-mail* (o nome dos participantes em geral estão implicados nos endereços de correio eletrônico; horários de envio e recebimento da mensagem costumam aparecer automaticamente), sendo, portanto, dispensáveis no corpo do texto desenvolvido, não podemos perder de vista que, a depender das condições de produção e dos objetivos do produtor, muitos dos textos produzidos para serem enviados eletronicamente, são enviados em forma de anexo, inclusive cartas, nos quais podemos perceber a recorrência a certas expressões que nos remetem à ideia de lugar, data e interlocutores. Além disso, expressões que fazem alusão ao local de onde o produtor do texto provavelmente costuma enviar suas

mensagens eletrônicas (geralmente, o nome do país) nem sempre aparecem nas mensagens eletrônicas, e, quando aparecem, geralmente têm a ver com o tipo ou versão de conta de correio eletrônico utilizados (se brasileira, francesa, inglesa etc.). Em última instância, a expressão “UFPB” também poderia ser tomada como uma espécie de “cabeçalho”, o que não deixaria de ser pertinente em uma carta (porém, em geral, em situações mais formais). O uso de frases, a exemplo de “Oi amigo” e “Um abraço” são índices de interação, o que justifica ainda mais o caráter interativo do tipo discursivo em questão, embora, conforme demonstrado na fundamentação, frases não-declarativas costumem ser mais recorrentes em outros tipos de discurso (discurso teórico e narração). O curioso é que o estudante optou por não utilizar um nome próprio, ao se referir ao seu interlocutor. Em todo caso, tendo em vista a proposta do Celpe-Bras, o nome de seu amigo já poderia estar contido no próprio endereço eletrônico, inserido, a partir da lista de contatos, antes do envio do texto, o que justificaria o fato de não tê-lo utilizado no corpo do texto, de maneira mais específica, além de evidenciar coerência por parte do estudante, ao desenvolver o texto.

O caráter de conjunção às coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, por sua vez, está evidenciado por meio dos usos de verbos no presente (do indicativo). É importante ressaltar que a própria implicação dos parâmetros de produção do texto realça o caráter de conjunção presente na carta de Safari. Contudo, isso não exclui a possibilidade de também encontrarmos nesse gênero segmentos de outros tipos discursivos, mais precisamente, do Mundo da ordem do Narrar (por meio de relatos que nos remetem ao passado ou que sinalizam acontecimentos futuros). Embora algumas passagens presentes na carta de Safari, remetendo-nos ao passado ou projetando-nos para o futuro, sejam características do Mundo da ordem do Narrar, elas estão diretamente relacionadas ao momento da tomada da palavra do estudante, como podemos perceber na última linha do texto, em que a ideia de futuro expressa pelo verbo “**ser**” está diretamente relacionada à ideia de presente expressa pelo verbo “**esperar**”, que marca a tomada de fala do enunciador.

O que mais nos chama a atenção na carta de Safari é que, apesar de ter sido escrita, tendo em mente um amigo como interlocutor, há um nível de argumentação muito elevado, o qual poderíamos, pelo menos em tese, encontrar mais facilmente em cartas direcionadas a autoridades ou a quaisquer instâncias públicas que ocupassem determinada posição social hierarquicamente superior, mas não necessariamente, a do remetente. Fazendo-se valer dos dados obtidos a partir do vídeo sobre as vantagens de se abrir um negócio voltado para a terceira idade, o estudante busca convencer seu amigo a abrir um negócio voltado para esse setor. É persuasivo, até mesmo quando encerra sua carta: “Eu te desejo muita sorte nessa sua

nova aventura que **eu espero será dedicada à terceira idade.**”, demonstrando bom nível de argumentação. Nesse exemplo, percebemos a presença de uma modalização pragmática, respaldada em noções adquiridas a partir de vivências e que está fortemente marcada pelo uso do verbo “esperar”. Contudo, pela própria natureza desse verbo, tal enunciado também deixa subjacente uma apreciação mais subjetiva. Além disso, o uso do verbo ser, no futuro, acaba levando o leitor a tomar o conteúdo temático vinculado nesse enunciado quase como uma certeza, transparecendo, portanto, uma modalização lógica. O imbricamento entre o linguístico e o enunciativo, como representação desses mundos formais (subjetivo, lógico, e respaldado em práticas ou vivências sociais/cotidianas) resulta num trecho persuasivo, ainda mais se levarmos em conta que o mesmo fora utilizado para concluir a carta, ou dar o desfecho de seu discurso, eliminando quaisquer dúvidas ou hesitações por parte do destinatário, quanto à possibilidade de abrir um tal negócio.

Outras passagens evidenciam o ponto de vista do enunciador quanto à ideia de se abrir um negócio, a exemplo do que ocorre logo no início da carta por meio do enunciado: “**eu achou [achei] interessante** essa ideia de abrir um negócio”. Outro exemplo significativo vemos no enunciado seguinte: “**mas achou também** que **seria ainda melhor**”, levando o leitor a tomar a sugestão de Safari como algo bastante viável. O uso da conjunção “**mas**” e do advérbio “**ainda**”, nesse enunciado, não só levam o leitor a descartar outras possibilidades de negócio, como também reforça a sugestão dada pelo estudante. Não é difícil imaginarmos, a partir de nossas vivências, que “os velhos **gostam muito** de conversar.” (9a. e 10a. linhas). Entretanto, percebemos que, pela natureza do verbo “**gostar**”, conforme já apontado, tal enunciado não deixa de transparecer uma apreciação mais subjetiva, evidenciando, portanto, não só uma modalização pragmática, mas também apreciativa. Essa sobreposição de modalizações também pode ser percebida no trecho, contido a partir da 14a. linha: “Então, para você também há benefícios [benefícios] por que [porque] uma estatística mostra [mostra – possível interferência do francês] que os investimentos nesse tipo de negócios para terceira idade, **é [são] muito lucrativa[os]**”. Partindo de uma pesquisa, e não apenas do senso comum, o enunciador não só revela a sua opinião, mas leva o leitor a tomar a sua apreciação como certa, verdadeira, evidenciando também uma modalização *lógica*. O mesmo ocorre com o enunciado seguinte, ao utilizar a expressão: “**Parece que**”. Por alguma razão, o enunciador não quis se comprometer tanto com o que foi apresentado, levando o leitor a não tomar o conteúdo como certo, mas como provável. Porém, ao fazer isso, não deixou de implicar seu próprio ponto de vista. Além disso, o modo como lidou com as palavras, a ponto de não se comprometer tanto, certamente teve respaldo no que pragmaticamente considerou como sendo

adequado e sensato a ser feito naquele momento. Ademais, os complementos seguintes também podem ser tomados, a partir de sua condição de verdade: “esse segmento da terceira idade **vale cada ano mais de 150.000.000 de reais**, já que **eles [os idosos] gastam mais dinheiro [dinheiro] que os jovens**”.

Por mais óbvio que possa parecer o que de fato seja um gênero epistolar, há pessoas que talvez nunca tenham escrito uma carta, ainda mais se imaginarmos as pessoas, nos dias atuais, preferindo enviar suas mensagens por meio eletrônico do que por outros meios. Em todo caso, para além do que possamos chamar de “formatos”, cada texto possui uma função e muitas das funções típicas do gênero carta podem ser percebidas, mesmo que em ambientes virtuais. Contudo, algumas características são bastante recorrentes, e muitas delas são respaldadas em nossas próprias vivências ou conhecimento de mundo. É o caso das expressões que costumamos utilizar para iniciar certos gêneros. Na carta de Safari, a saudação inicial “**Oi amigo**” serve de exemplo. O mesmo pode ser estendido à saudação final “**Um abraço**”. Ambas as expressões são perfeitamente adequadas, principalmente, se levarmos em conta a natureza da situação da qual o estudante teria feito parte, ou seja, informal. Por outro lado, o fato de utilizar “amigo” e não “colega”, por exemplo, imprime certo posicionamento apreciativo. Percebe-se, assim, como um produtor de textos pode orientar o modo como o leitor deverá interpretar seus enunciados, que, aliás, poderão surtir efeitos, sentimentos etc. nesses interlocutores.

4.2.1.2 Carta de JOHN SMITH (PLE básico 2009.1)

O texto de John Smith foi desenvolvido após uma atividade que envolveu a apresentação e a análise da carta escrita pelo escritor Machado de Assis à sua então noiva Carolina, da “mensagem eletrônica” hipoteticamente escrita por Carolina, e da canção “Meu Caro Amigo”, interpretada por Chico Buarque. Como sugestão, conforme apontado na metodologia, cada estudante desenvolveu sua carta, tendo como interlocutor virtual, um amigo ou parente, ao qual, a exemplo do que foi realizado por John Smith, acabaram contando novidades acerca de suas experiências no Brasil.

João Pessoa, 26 março de 2009

Oi Michael!

Como vai? Eu espero você está bem. Maria Alice e eu estamos bem. Nós estivemos morando em Bahia quando eu mudei aqui mas nós mudamos para Paraíba e moramos em João Pessoa agora.

A universidade onde Maria Alice trabalha tem um grande fragmento da Mata Atlântica! É legal. A Floresta tem macacos e preguiças. Maria Alice viu uma preguiça no mês passado ao lado do escritório de ela!

Eu acho que você precisa ir conhecer João Pessoa. A cidade é linda é muito tranquila. O mar é muito bonito. Nós podemos ir snorkel e vela. Você me escreve logo e nós podemos planejar sua viagem. Abraços!

John Smith

A carta de John Smith pode ser considerada um texto que é constituído predominantemente pelo **discurso interativo** (*discours en situation*), contendo verbos no presente do indicativo, os quais reforçam a ideia de caráter de **conjunção**: “espero”, “está”, “estamos”, “moramos”, no primeiro parágrafo; “tem”, “é”, no segundo parágrafo; “acho”, “é”, no último parágrafo; e no pretérito perfeito que, em francês, remeteria-nos ao *passé composé*: “estivemos”, “mudei”, “mudamos [mudamos]”, no primeiro parágrafo; “viu”, no segundo parágrafo. A esses tempos verbais, também podemos encontrar o acréscimo de um futuro perifrástico com o verbo “ir”, seguido por verbo no infinitivo: “precisa ir conhecer”, “podemos ir snorkel e vela”, em que “snorkel” e “vela” remetem-nos a duas práticas desportivas. Além disso, mesmo não contendo o verbo “ir”, as expressões “estivemos morando” e “podemos planejar”, no contexto em que foram empregadas, também expressam, respectivamente, uma ideia de passado e de futuro. Embora essas passagens, remetendo-nos ao passado ou ao futuro, sejam características do Mundo da ordem do Narrar, elas estão

diretamente relacionadas ao momento da tomada da palavra do enunciador, nesse caso, o próprio produtor do texto, que deixa bastante claro de onde e quando ele fala e onde e quando ocorreram determinados acontecimentos, sejam eles recentes, passados ou projetivos. Assim, diríamos que o mundo criado na carta de John Smith é caracteristicamente pertencente ao mundo da ordem do Expor.

Há, portanto, **implicaturas** quanto aos parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas que remetem ao agente-produtor, interlocutor, situação no espaço-tempo como o nome do enunciador-produtor da carta “John Smith” e o pronome pessoal “Eu”; o nome do destinatário “Michael” e o pronome de tratamento “você”; advérbios ou expressões adverbiais de lugar “aqui [Brasil]”, “Paraíba” e “João Pessoa” e de tempo “26 de março de 2009” e “agora”. A presença de frases como “Oi Michael!”, “Como vai?”, “A universidade onde Maria Alice trabalha tem um grande Fragmento da Mata Atlântica!”, “Maria Alice viu uma preguiça no mês passado ao lado do escritório de ela!” e “Abraços!”, marcam bem o entusiasmo da instância enunciativa principal, provavelmente não só por causa dos acontecimentos descritos em si, mas pela influência da ideia que tinha em mente de seu destinatário virtual. Expressões, a exemplo de “Como vai?”, por sinal, são um forte indício de interação. Ao também utilizar o pronome pessoal de primeira pessoa do plural “nós”, John Smith chega a dar a voz a uma outra instância enunciativa, marcada pelo nome de “Maria Alice”, com a qual, provavelmente, compartilha das mesmas impressões acerca dos fatos ou estados descritos: “Maria Alice e eu estamos bem. Nós estivemos morando em Bahia [...]”. A saudação final, expressa no plural, também é um exemplo da possibilidade dessa mistura de vozes (polifonia) ou de uma ação ou desejo atribuídos a mais de uma instância enunciativa.

Percebemos na carta de John Smith uma grande incidência de enunciações que, respaldadas nas coordenadas do mundo real, ordinário, do qual fazemos parte, evidenciam um ponto de vista mais objetivo, apresentando os fatos, a partir de sua condição de verdade, probabilidade etc. Tais enunciados expressam uma modalização *lógica*, mas, de quando em vez, não deixam de evidenciar certa subjetividade, podendo expressar também uma modalização *apreciativa*. Em alguns casos, a sobreposição de modalizações também pode dar-se por meio de uma modalização *pragmática*, a exemplo dos enunciados contendo o ponto de exclamação. Tanto em **“A universidade onde Maria Alice trabalha tem um grande Fragmento da Mata Atlântica!”** quanto em **“Maria Alice viu uma preguiça no mês passado ao lado do escritório de ela!”**, a vinculação ao mundo objetivo, conseqüentemente representado pela modalização *lógica*, é muito forte. Contudo, se levarmos em conta o conhecimento partilhado por muitos, tanto de que, no Brasil, há uma das maiores

reservas florestais de Mata Atlântica do planeta, quanto de que não é todo dia que vemos um bicho preguiça por aí, o uso de tais exclamações também pode estar contribuindo para vincular esses enunciados a um mundo respaldado nas vivências ou conhecimentos adquiridos ao longo de práticas sociais. Somemos a isso o fato de John Smith, conforme relatos informais, ser um biólogo, informação da qual, provavelmente, seu interlocutor, um amigo, já tinha conhecimento. Tendo em mente as condições nas quais se encontra a natureza atualmente, sendo, portanto, um privilégio morar em um lugar onde tenha uma tal reserva, o uso da exclamação, no primeiro enunciado, sugeriria também uma modalização *apreciativa*. Provavelmente, uma surpresa diante de um fato extremamente significativo para o produtor do texto. Isso reforçaria algo que já vimos percebendo, ou seja, que a representação do mundo objetivo passa pelos parâmetros sociosubjetivos de produção.

Outros enunciados, a exemplo de “Maria Alice e eu **estamos bem.**”, “A cidade **é linda**”, “O mar **é muito bonito.**”, também estão fortemente vinculados ao mundo objetivo, embora o verbo “ser”, seguido de um predicativo, não deixe de transparecer uma modalização *apreciativa*. É o que também ocorre em: “**Eu espero [que] você está [esteja] bem.**”, com a ressalva de que, nesse enunciado, o uso do pronome de primeira pessoa do singular, seguido pela expressão “**esperar [que]**”, não só revela a que instância é atribuída a responsabilidade pelo que é enunciado, mas igualmente um posicionamento comumente respaldado em conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vivências empíricas, evidenciando, portanto, uma modalização *pragmática*. Semelhantemente, em “Eu **acho que** você **precisa ir conhecer** João Pessoa.”, podemos perceber não só a atribuição da responsabilidade pelo que é enunciado, mas também a capacidade de ação atribuída ao interlocutor, marcada pelo uso da expressão “**precisa ir**”. Além disso, pela própria natureza do verbo “**achar**”, o enunciado como um todo deixa subjacente uma certa apreciação, um ponto de vista mais subjetivo. Essas visões de mundo são frequentemente relevantes, ao se elaborar certo gênero de texto. Expressões, a exemplo de “**Oi Michael !**”, “**Como vai?**” e “**Abraços!**”, demonstram adequação à proposta de elaboração de uma carta, tendo em mente uma situação informal. Tais expressões representam uma modalização *pragmática*, pois que evidenciam um conhecimento comumente compartilhado acerca de como se deva iniciar e finalizar um texto pertencente ao gênero epistolar informal. Além disso, o uso da expressão “**Abraços!**”, no plural, e seguido pelo sinal de exclamação, é algo que merece certa atenção. A nosso ver, não estaria expressando apenas uma modalização *pragmática*. Influenciado pela ideia de quem tinha em mente como interlocutor, John chega a expressar entusiasmo, pelo simples fato de ter feito uso dessa expressão em sua forma plural e exclamativa, o que consideramos ser algo

extremamente subjetivo. Diríamos, então, que tal enunciado também chega a evidenciar uma modalização *apreciativa*.

Não que o estudante tenha de aprender ou ter consciência das vinculações que costumam fazer entre seus enunciados e certas representações de mundos sociossubjetivos. Mas, ter consciência das implicações de seus posicionamentos ora assumindo a responsabilidade pelo o que é enunciado, ora atribuindo responsabilidades a outras instâncias enunciativas, além do modo como apresentam certos juízos de valor acerca dos conteúdos temáticos tratados nos textos, pode favorecer para que o leitor interprete tal conteúdo o mais próximo possível daquilo que de fato o produtor do texto tinha em mente, ao elaborar certo gênero de texto. Quando John Smith chega a utilizar a expressão “Você me **escreve logo** e nós **podemos planejar** sua viagem.”, o enunciador deixa claro o seu desejo de que seu amigo também viesse a conhecer João Pessoa (“**escreve logo**”), mas, ao condicionar essa possibilidade (“**podemos planejar** sua viagem”) a algo que seu amigo deveria realizar primeiramente (a ação de escrever), acaba por eximir-se de qualquer responsabilidade, caso a viagem não viesse a ser concretizada.

Ademais, mesmo sendo um estudante de nível básico, John Smith preocupou-se ou conseguiu assimilar mais facilmente algumas características típicas do gênero carta, fazendo o devido uso das expressões de local e de data comumente utilizadas no topo esquerdo da folha, em cartas elaboradas no Brasil. Cartas produzidas em culturas cuja língua materna seja a Língua Inglesa são comumente produzidas com esse tipo de expressão, porém, não da mesma forma. Conforme exemplificado na seção de referência e, mais especificamente, nas páginas de estudo do Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2007, R53-R55), o endereço do remetente geralmente é colocado no topo direito da folha onde se escreve a carta, embora, possa ser retirado, em cartas informais (neste caso, certamente, o remetente saberá de onde a carta foi escrita pela especificação quanto ao local da postagem contida no envelope). Logo abaixo, do lado esquerdo, antes mesmo da saudação inicial, é colocada a referência à data. Nas cartas formais, o endereço do remetente também é colocado no topo direito da folha, enquanto que a data, igualmente inserida na linha logo abaixo da descrição do endereço do remetente, pode vir tanto do lado esquerdo quanto do lado direito. É por isso que não costumam ter a necessidade de utilizar um dos lados do envelope para colocarem o nome do remetente. Se levarmos em conta o fato de norte-americanos não fazerem uso das expressões de local e data nas cartas do mesmo modo como costumamos fazer, o uso dessas expressões da maneira como foram utilizadas na carta de John Smith pode ser interpretado como uma evidência dos desdobramentos das práticas de letramentos que chegamos a desenvolver com

esses estudantes, que, em comparação à carta de Alexandra, cujas análises apresentaremos a seguir, fica ainda mais evidente.

4.2.1.3 Carta de ALEXANDRA MORA (PLE avançado 2009.1)

O texto de Alexandra Mora foi desenvolvido quando a estudante se preparava para prestar o Exame Celpe-Bras. Partiu, portanto, de uma proposta de atividade contida em um dentre os cadernos de questões do referido Exame. Conforme mencionado na metodologia, ao finalizar uma das aulas, o professor sugeriu que a estudante assistisse a uma das reportagens do programa televisivo Fantástico. A reportagem que mais lhe chamasse a atenção seria utilizada como um ponto de partida para a elaboração de uma carta informal na aula seguinte.

A carta de Alexandra Mora, semelhantemente a de John Smith, pode ser considerada como um texto que é constituído predominantemente pelo **discurso interativo** (*discours en situation*), contendo verbos no presente do indicativo: “espero”, “estou”, no primeiro parágrafo; “existe[m]”, no terceiro parágrafo; etc., evidenciando, assim, o caráter de **conjunção** desse tipo de discurso, comumente encontrado no gênero em questão. Isso não descarta a possibilidade de encontrarmos, dependendo do conteúdo temático tratado no texto, e da maneira como tiver sendo abordado, a presença de outros tempos verbais em gêneros epistolares, remetendo-nos a um mundo distanciado das coordenadas do mundo ordinário.

Olá Cecília!

Espero que tudo esteja bem contigo e tua família. Eu estou muito bem, viajando muito e conhecendo lugares diferentes.

Queria te contar que ontem estava assistindo o Fantástico, um programa da televisão brasileira, uma reportagem muito interessante.

Nessa reportagem falaram de como em pleno século 21 ainda existe no Brasil pessoas trabalhando como escravos em diferentes fazendas ~~em~~ principalmente no interior dos estados de Pará, Maranhão e Goiás.

Teve um caso em particular que chamou muito minha atenção que, foi de um juiz dono de uma fazenda no interior do estado de Maranhão.

Esse juiz, ~~na~~ mesmo sendo conhecedor das leis, tinha pessoas trabalhando o dia inteiro e morando em condições precárias, sem banheiro nem água limpa. Elas realizam os trabalhos sem as mínimas condições de segurança e higiene.

O nome do juiz, ~~assim como dos outros fazendeiros que praticam o trabalho escravo~~, foi anotado numa lista chamada de lista suja. Esta lista ~~tem~~ tem anotados os nomes dos empregadores acusados de usar trabalho escravo.

É impressionante saber que ainda existe esta prática no Brasil, e como existem pessoas cruéis que fazem outras pessoas trabalhar ~~em~~ em condições desumanas.

O que é ainda pior, ~~tem~~ elas tentam fugir das leis e os castigos. Mas é bom saber que as autoridades brasileiras estão fazendo grandes esforços para

controlar e, se for possível, eliminar ^o trabalho escravo do Brasil.

~~Se~~ ~~espero~~

Cecília, só queria ^{compartilhar} minha opinião sobre essa reportagem que me pareceu muito interessante. Espero que você também ache interessante ~~o~~ esse trabalho jornalístico.

Abraços,

Alexandra

Na carta de Alexandra, por exemplo, também há usos de verbos expressando ações ou fatos ocorridos no pretérito. Outras expressões, embora utilizadas no presente, no modo subjuntivo, ora expressam um sentido hipotético, a exemplo do que podemos perceber nos enunciados **“espero que tudo esteja bem”**, no primeiro parágrafo e **“espero que você também ache interessante”**, no último parágrafo, ora expressam um valor de projeção, a exemplo do que podemos perceber no seguinte enunciado, contido no sétimo parágrafo: **“se for possível”**. Além disso, Alexandra também chega a recorrer ao que podemos chamar de presente histórico, se considerarmos que tais enunciados estão relacionados a algo que estava sendo narrado: **“Elas realizam”**, no quinto parágrafo, e **“tem anotados”**, no sexto parágrafo. Contudo, embora lance mão de expressões que nos remetem a ações passadas ou nos projetem para o futuro, essas expressões estão diretamente relacionadas à tomada de palavra de Alexandra, instância enunciativa e também produtora do texto. Isso fica muito claro no penúltimo e no último parágrafos. Ao utilizar a expressão **“É impressionante saber que ainda existe esta prática no Brasil”**, o enunciador toma a palavra, situando-nos no presente, momento em que seu discurso se desenvolve; ao utilizar as expressões **“que me pareceu”** e **“que você também ache”**, o enunciador remete-nos à história recém-contada e projeta-nos para uma ação que só poderá se realizar no futuro; porém, tais enunciados estão relacionados à expressão polida **“só queria compartilhar [compartilhar]”**, designativa do momento presente em que a tomada de palavra do enunciador-produtor do texto é realizada.

Há, portanto, **implicaturas** quanto aos parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas que remetem ao enunciador-produtor do texto, a exemplo do nome **“Alexandra”**, do uso elíptico do pronome de primeira pessoa **“Eu”**, assim como de verbos em primeira pessoa do singular; ao interlocutor, a exemplo das expressões **“Cecília”**, do pronome de tratamento **“você”**, e que situam o leitor no espaço-tempo, a exemplo da expressão **“Brasil”**, provável lugar onde assistira tal reportagem. Note-se que isso seria facilmente resolvido, caso a carta, de fato, tivesse sido enviada pelos correios, uma vez que a referência ao país poderia ter sido colocada no envelope, no espaço reservado para os dados do remetente. Em todo caso, comparando a carta de Alexandra à de John Smith, percebemos uma preocupação mais elevada por parte de John Smith em fazer uso do cabeçalho, como de fato se costuma fazer, ao elaborar cartas no Brasil. A presença de frases como **“Olá Cecília!”** e **“Abraços”**, por sua vez, é um forte indício de interação, tão comum no discurso interativo.

Semelhantemente ao que ocorre na carta de John Smith, o uso da expressão **“Abraços”**, na carta de Alexandra, também chega a transparecer certa apreciação mais subjetiva, embora tal enunciado esteja mais fortemente vinculado ao mundo pragmático, por nos remeter a um

conhecimento muitas vezes empírico acerca de um uso comumente utilizado, ao encerrarmos uma carta informal. Também influenciada pela ideia de quem tinha em mente como interlocutor, Alexandra chega a expressar entusiasmo, pelo simples fato de ter feito uso dessa expressão em sua forma plural, marcando assim sua subjetividade. O mesmo pode ser percebido na expressão “**Olá Cecília!**”; nesse caso, o entusiasmo estaria marcado pelo uso do sinal de exclamação. Esses usos são extremamente relevantes, ainda mais se imaginarmos que eles orientariam a interlocutora-destinatária do texto, Cecília, acerca de como é considerada pela enunciativa-produtora do texto, Alexandra.

A vinculação ao mundo subjetivo é mais forte, no entanto, em enunciados, a exemplo de “Teve um caso **em particular** que chamou **muito** minha atenção”, contido no quarto parágrafo, “**É impressionante** saber que **ainda** existe esta prática no Brasil”, contido no sétimo parágrafo, e de enunciados que demonstram sua indignação quanto à situação descrita em sua carta, a exemplo de “O que **é ainda pior**”, “pessoas **cruéis**” e “condições **desumanas**”, contidas nesse mesmo parágrafo. O enunciado “**é bom saber que** as autoridades brasileiras estão fazendo **grandes esforços**”, por sua vez, também contido nesse penúltimo parágrafo, demonstra sua satisfação quanto às ações empreendidas pelas autoridades na tentativa de controlar o trabalho escravo no Brasil, enquanto que o enunciado “**me pareceu muito interessante**”, contido no último parágrafo, evidencia sua apreciação acerca da reportagem que havia assistido.

O modo como Alexandra chega a lidar com a atribuição de responsabilidades, ao longo do texto, é algo que também merece certa atenção. Na expressão que inicia o corpo da carta “**Espero que** tudo esteja bem contigo e tua família.”, por exemplo, a estudante assume uma intenção, um ensejo para com a sua interlocutora, evidenciando, portanto, uma modalização *pragmática*; embora tal enunciado, pela própria natureza do verbo “esperar”, nesse tipo de aceção, também não deixe de transparecer certa vinculação ao mundo subjetivo. Em outras passagens, Alexandra chega a fazer uso de expressões, contendo verbos no gerúndio, antecedidos ou não pelo verbo “ser”, ora evidenciando sua própria capacidade de ação: “[**estou**] **viajando** muito e [**estou**] **conhecendo** lugares diferentes.” e “ontem **estava assistindo** o Fantástico”, contidos no primeiro parágrafo, ora evidenciando a capacidade de ação de “personagens/personalidades” apresentadas no texto: “pessoas **trabalhando** como escravos”, contido no terceiro parágrafo, “pessoas **trabalhando** [...] e **morando** em condições [...]”, contido no quinto parágrafo, e “as autoridades brasileiras **estão fazendo** grandes esforços para [...]”, contido no sétimo parágrafo. Outras vezes, tais atribuições são realizadas por meio de locuções verbais, contendo verbos no infinitivo, a exemplo de “eles **tentam fugir**

das leis e [d]os castigos.”, no sétimo parágrafo, e do uso polido do verbo “**querer**” em “**Queria** te contar”, no segundo parágrafo, e “só **queria compartilhar** minha opinião”, contido no último parágrafo.

Essas atribuições tornam-se ainda mais significativas se levarmos em conta o enunciado como um todo. O conteúdo temático expresso nos enunciados “**em pleno século 21 ainda existe no Brasil pessoas trabalhando como escravos**”, contido no terceiro parágrafo, “**eles tentam fugir das leis e [d]os castigos.**”, no sétimo parágrafo, e “**Esse juiz, mesmo sendo conhecedor das leis, tinha[mantina?] pessoas trabalhando o dia inteiro e morando em condições precárias, sem banheiro nem água limpa.**”, no quinto parágrafo, não é apresentado apenas do ponto de vista de sua verdade, probabilidade etc. Dependendo do nível de conhecimento compartilhado entre a instância enunciativa e seu interlocutor, esses enunciados não apenas revelam o ponto de vista da instância enunciativa, mas também que o seu espanto, surpresa, indignação, de algum modo é respaldado no mundo pragmático, no que empiricamente se costuma ter em mente a respeito de certos assuntos. Os dois últimos enunciados, por sinal, talvez estejam ainda mais fortemente vinculados ao mundo social, consequentemente representados pela modalização *deôntica*, pois que nos remetem mais diretamente às regras instituídas socialmente, aos deveres e condutas esperadas daqueles que chegam a exercer certas posições, na sociedade.

Ademais, muitos dentre os enunciados presentes na carta de Alexandra, a exemplo daqueles contendo verbos no gerúndio (“[estou] viajando muito e [estou] conhecendo lugares diferentes.” etc.), também evidenciam forte vinculação ao mundo objetivo, representado por uma modalização *lógica*, uma vez que o seu conteúdo temático é apresentado, a partir de sua condição de verdade. A expressão “**principalmente**”, por sua vez, contida no terceiro parágrafo, no enunciado “**principalmente** no interior dos estados de Pará, Maranhão e Goiás.”, poderia nos remeter a uma modalização *apreciativa*, por transparecer certa vinculação ao mundo subjetivo; entretanto, dadas as condições em que a frase foi inserida na carta, uma vez que Alexandra respaldou-se em dados apresentados em uma reportagem, diríamos que a vinculação desse enunciado ao mundo objetivo é ainda mais forte. Tal vinculação também pode ser percebida na expressão “**se for possível**”, contida no sétimo parágrafo, uma vez que evidencia uma probabilidade.

Algumas produções chegam a nos impressionar pela beleza das letras, capacidade de argumentação e estruturação do texto. É claro que muito disso já se deva ao fato de alguns estudantes serem bastante aplicados, característica imanente a certos estudantes, antes mesmo de terem feito parte de nossas práticas de letramento em PLE. Contudo, certas habilidades,

somadas às nossas orientações só têm a contribuir para o desenvolvimento de textos adequados às diferentes práticas sociais, além de possibilitar a esses estudantes, releituras de sua própria língua, o que nos remete à ideia de que a aprendizagem de uma nova língua é uma via de mão dupla. Além disso, em particular, no caso de estudantes de nível avançado, a exemplo de Alexandra Mora, tais práticas podem evidenciar ainda mais as habilidades já bem desenvolvidas em sua língua materna; por outro lado, podem promover também o desenvolvimento de outras potencialidades. Contudo, os desdobramentos de nossas práticas de letramento em PLE são percebidos de um modo muito significativo, nos textos de estudantes de nível básico, conforme apontamos anteriormente, a exemplo dos estudantes John Smith e Safari. Isso fica ainda mais evidente se levarmos em conta que, Alexandra não foi exposta, por intermédio do professor, a nenhum modelo de carta escrita no Brasil, antes de ter desenvolvido o seu texto representativo desse gênero. Ainda que alegássemos se tratar de um rascunho, não poderíamos dizer que esse foi o caso de Alexandra. Em alguns momentos, chegamos a levar alguns estudantes a praticar a reescrita, a exemplo do que ocorreu com essa estudante, quando então se preparava para prestar o Exame Celpe-Bras. Nem mesmo após ter reescrito sua carta, chegou a utilizar tais expressões de local e data, tão comuns em cartas. Por outro lado, não duvidamos que a estudante tivesse feito uso dessas expressões, caso em nossas práticas de letramento tivéssemos realizado primeiramente a exposição ao gênero epistolar. Seus textos evidenciaram as práticas, do modo como foram conduzidas, tendo mais impacto nos textos dos estudantes do básico, a quem foi apresentado algum modelo de carta comumente produzido neste país, além de discussões acerca de sua tipificação, antes mesmo de terem elaboradas as suas cartas.

4.2.2 Cartas Endereçadas a Instâncias Públicas

A seguir apresentaremos as análises desenvolvidas a partir de três cartas públicas elaboradas, respectivamente, por John Smith, estudante de nível básico do período 2009.2, por Alexandra Mora, estudante de nível avançado do período 2009.1, e por Nyarwaya, estudante de nível avançado do período 2009.2.

4.2.2.1 Carta de JOHN SMITH (PLE básico 2009.2)

Gostaríamos agora de apresentar nossas considerações acerca do texto produzido por outro estudante também tratado pelo pseudônimo **John Smith**. Sua produção foi desenvolvida

em uma situação um pouco diferente da dos demais estudantes de nível básico, uma vez que obteve aulas particulares. Contudo, John foi igualmente orientado com a mesma preocupação de levá-lo a produzir textos situados e representativos de um algum gênero de texto. Conforme apontado na metodologia, a partir de uma situação apresentada pelo próprio estudante, acerca do problema da falta de assistência relativa à coleta seletiva de lixo em seu bairro, ao finalizar uma das aulas, o professor propôs que o estudante descobrisse, na internet, quem seria o responsável por tal coleta na cidade de João Pessoa, começando, por exemplo, pelo site da Prefeitura dessa cidade. Em seguida, deveria encaminhar, por correio eletrônico, uma mensagem expondo essa situação e sugerindo esse tipo de coleta em seu bairro.

É interessante esclarecer que, desde o início do processo, soubemos que o estudante era casado com uma brasileira; no entanto, comunicavam-se apenas na Língua Inglesa. Isso ficou evidente, logo nas primeiras aulas, quando chegou a demonstrar certa dificuldade, para compreender o que era apresentado em Língua Portuguesa, pelo professor. Além disso, em diferentes momentos, o estudante demonstrou ter bastante conhecimento relacionado a computadores e ao mundo virtual, o que certamente lhe ajudou, no momento em que buscara obter informações acerca de quem seria responsável pela coleta seletiva, ao navegar pelo *site* da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Assim, esse exemplo de atividade, respaldada em uma situação real, é bastante significativo, para ilustrar os desdobramentos de nossas práticas de letramento. Também serviu para realçar as habilidades do estudante já bem desenvolvidas em sua língua materna, sendo que, dessa vez, nessa nova língua, a LP, o que só foi possível, por ter feito parte de um processo que contemplasse práticas de letramento. Assim, o texto de John Smith pode ser considerado como representativo do gênero epistolar, nesse caso, uma carta pública, ou ainda, argumentativa, conforme Kleiman (2007, p. 5), por meio da qual expõe seus argumentos, a fim de levar seu interlocutor a acatar sua proposta. Em outros termos, reivindica algo. Contudo, é extremamente significativa a maneira como faz a sua solicitação: o estudante, fazendo-se valer de estratégias argumentativas, não apresenta sua reivindicação, solicitando, ou reclamando, mas sim, sugerindo, aconselhando. Ademais, mesmo ainda possuindo pouco conhecimento da LP, soube levar em conta que, para quem dirigiria seu discurso, teria de tomar certo cuidado com as palavras. Ao iniciar seu texto, habilmente, soube se apresentar, esclarecendo a que nacionalidade pertencia e pedindo desculpas por eventuais desvios da LP; o que certamente contribuiria para, psicologicamente, conquistar a simpatia daquele que viria a ler a sua carta.

On Fri, 11 Sep 2009 12:56:06 -0400, John Smith wrote
 Senhor Secretário:

Eu sou um americano, desculpe-me se meu português não é correto, mas eu queria escrever para você um e-mail sobre uma questão importante.

Você sabe o mundo está tornando mais consciente de proteger o meio ambiente. Uma maneira é para reciclar. Eu moro em Cabo Branco e tento reciclar, mas é difícil porque eu tenho levar meu recicláveis para supermercado Hyper.

Meu sugestão é a prefeitura fornece este serviço em Cabo Branco. Pode ter a caminhões de lixo segurar a reciclagem também. Envia um aviso para os residentes sobre este serviço e eu eles vão participar. Vai ser ótimo para o ambiente e Cabo Branco.

Obrigado por sua consideração.

John Smith

Pela própria natureza das cartas formais, nas quais acreditamos haver uma maior tendência para a exposição que para a narração, consideramos que o texto de John é constituído predominantemente pelo **discurso interativo** (*discours en situation*). O caráter de **conjunção** está marcado pela grande predominância de verbos no presente do indicativo contidos, ao longo do texto. O enunciador-produtor do texto também chega a fazer uso de locuções verbais ora nos remetendo à ideia de algo que costuma fazer rotineiramente: “**tenho [que] levar**”, ora nos projetando para o futuro: “**vão participar**”, “**vai ser [...]**”, ou ainda, transmitindo uma ideia de futuro hipotético: a locução “**pode ter**” poderia mesmo ter sido escrita no futuro do pretérito. Essa mesma ideia hipotética pode ser vislumbrada no uso do verbo “**fornecer**”, contido no terceiro parágrafo, o qual nos leva a perceber um uso ainda “imaturo” do imperfeito do subjuntivo. Há também o uso de locução, remetendo-nos a uma ideia de continuidade: “**está tornando**”, contida no segundo parágrafo. Contudo, mesmo que nos projetem para o futuro, tais usos estão interligados ao presente, que marca o momento em que o discurso fora desenvolvido pelo estudante.

Expressões referindo-se ao enunciador-produtor, a exemplo do nome “**John Smith**” e de pronomes de primeira pessoa do singular “**Eu**”, “**me**”, “**meu [minha]**”, ao interlocutor, a exemplo dos pronomes de tratamento “**Senhor**” e “**você**”, e ao espaço-tempo, a exemplo de

“Cabo Branco”, evidenciam o caráter de **implicação**. Além disso, a presença de verbos no modo imperativo “**desculpe-me**” e “**envia**” acentua ainda mais o nível de interatividade do texto. Vale ressaltar que o uso do referido pronome de tratamento “**Senhor**”, da justificativa apresentada por meio do verbo “**desculpar**”, da locução “**queria escrever**”, que facilmente nos remete ao uso polido “**gostaria de**” e o agradecimento ampliado, contendo o termo “**consideração**”, demonstram o nível de formalidade, assim como de persuasão e preparação para o assunto que será abordado, tendo em vista o interlocutor que o estudante tinha em mente.

Os impactos ou implicações de uma prática de letramento respaldada, sobretudo, em atividades que contemplem situações reais são, portanto, bastante visíveis na carta de John. Respaldado em sua visão de mundo, mas certamente também no que coletivamente costumamos considerar, o estudante faz-se valer de conhecimentos acerca do meio ambiente para sensibilizar o seu interlocutor quanto à importância de promover a coleta seletiva, no bairro de Cabo Branco, onde então residia. Ao fazer isso, modaliza sua fala, vinculando seu enunciado ao mundo das convenções sociais empíricas, representado pela modalização *pragmática*: “**Você sabe o mundo está tornando mais consciente de proteger o meio ambiente**”, embora também deixe subjacente, o vínculo ao mundo objetivo, representado pela modalização *lógica*. Essa mesma sobreposição de modalizações também pode ser percebida nos enunciados seguintes: “**uma maneira é reciclar**”, “**Meu [minha] sugestão é a prefeitura fornece este serviço em Cabo Branco**”, “**Pode ter a caminhões de lixo segurar a reciclagem também**”, em que não chega a reclamar; muito pelo contrário, apresenta uma sugestão, evidenciando a modalização *lógica*, mas também respaldada em um conhecimento empírico, coletivo, social. Note-se o uso do verbo “segurar”, uma provável interferência do Inglês (*to hold*). O enunciado poderia então ser interpretado da seguinte maneira: “Poderia ter caminhões para apanhar/pegar/coletar o lixo reciclado também.”.

Alguns enunciados vinculados ao mundo subjetivo, por sua vez, chama-nos bastante a atenção. Para o estudante, a reciclagem é “uma questão **importante**”, conforme deixa claro, logo no primeiro parágrafo (Evidentemente, tal apreciação também estaria respaldada em valores coletivos). Mais adiante, apresenta uma dificuldade enfrentada para realizar tal prática: “Eu moro em Cabo Branco e tento reciclar, mas **é difícil** porque eu tenho levar meus recicláveis para supermercado Hyper.”. E é impressionante o jogo psicológico que imprime ao seu discurso, por exemplo, ao enunciar “o mundo está tornando **mais consciente**”, provavelmente tentando levar seu interlocutor a não querer ficar de fora desse grupo de pessoas que tem despertado para tal consciência. Além disso, o enunciado utilizado para

encerrar o corpo da carta “**Vai ser ótimo**”, contendo uma ideia de futuro, não só evidencia sua apreciação acerca da prática de reciclagem, quando esta viesse a ser executada, mas, evidenciando uma modalização *lógica*, reforça ainda mais a ideia de que será implementada, levando o interlocutor a tomar uma atitude quanto à questão abordada.

Ao subordinar a ação dos moradores do Cabo Branco à atitude esperada de seu interlocutor “**Envia** um aviso para os residentes sobre este serviço e eu eles **vão participar**”, o enunciador deixa evidentes certas atribuições de responsabilidade e capacidades de ação, evidenciando a modalização *pragmática*. E, apesar de fazer uso do modo imperativo, equilibra-o ao modalizar sua maneira de se reportar ao seu interlocutor, por meio de expressões pragmaticamente tidas como adequadas para situações formais, em que não se tem muita intimidade com a pessoa para quem desejamos dirigir nossas palavras, ou mesmo, por essa pessoa ocupar certa posição social, que lhe imprime certa autoridade. As expressões “**Senhor Secretário**” e “**você**” (ao invés de “tu”, que é mais informal e utilizado apenas em algumas regiões do país), servem como exemplo, evidenciando, portanto, um conhecimento pragmático, representado pela modalização *pragmática*. O modo como encerra sua carta, também evidencia certo conhecimento respaldado em práticas sociais empíricas, pois que acaba recorrendo a uma forma mais polida de agradecimento, imprimindo em seu enunciado um grau ainda maior de respeitabilidade, e isso é extremamente significativo, vindo de um estudante de nível básico, quem, por sinal, veio a receber uma resposta (de seu interlocutor real)³⁴:

³⁴ Os dados referentes aos endereços de correio eletrônico e nomes dos produtores dos textos apresentados foram alterados, tendo em vista a preservação das faces. Tais textos são reproduções realizadas, a partir dos originais.

From: secretariodomeioambiente@joaopessoa.pb.gov.br
To: johnsmith@msn.com
Subject: Re: reciclar em Cabo Branco
Date: Mon, 14 Sep 2009 17:47:22 -0200

Caro Senhor,

Estou encaminhando seu e-mail para a EMLUR (Empresa Municipal de Limpeza Urbana) que responde por esta parte e mantém um programa de Coleta Seletiva do Lixo.

Saudações

SECRETÁRIO DO MEIO AMBIENTE

On Fri, 11 Sep 2009 12:56:06 -0400, John Smith wrote

> Senhor Secretário:

>

>

> Eu sou um americano, desculpe-me se meu português não é correto, mas eu queria escrever para você um e-mail sobre uma questão importante.

>

>

> Você sabe o mundo está tornando mais consciente de proteger o meio ambiente. Uma maneira é para reciclar. Eu moro em Cabo Branco e tento reciclar, mas é difícil porque eu tenho levar meu recicláveis para supermercado Hyper.

>

>

> Meu sugestão é a prefeitura fornece este serviço em Cabo Branco. Pode ter a caminhões de lixo segurar a reciclagem também. Envia um aviso para os residentes sobre este serviço e eu eles vão participar. Vai ser ótimo para o ambiente e Cabo Branco.

>

>

> Obrigado por sua consideração.

>

>

>

>

> John Smith

O texto de John é um exemplo de produção autêntica desenvolvida a partir de uma situação real (a exemplo do que também ocorreu com a estudante Nyarwaya, conforme veremos mais adiante). Isso é bastante significativo, tendo em vista que a situação narrada pelo estudante serviu de motivação para o desenvolvimento de seu texto. É bastante útil pensar na sala de aula como um lugar para se refletir sobre diferentes gêneros de texto, suas funções sociais, temas possíveis de serem abordados, a depender do gênero etc., de modo que o estudante venha a saber como utilizá-los quando necessário. Por outro lado, esses gêneros e suas especificidades são mais facilmente assimilados quando elaborados para de fato serem utilizados em situações reais, mesmo quando essas produções são desenvolvidas na sala de aula. A **responsividade** é uma das características de qualquer texto que procura dialogar com seu interlocutor. É o que podemos perceber no texto de John que, naturalmente, chegou a receber uma resposta (de seu interlocutor real).

4.2.2.2 Carta de ALEXANDRA MORA (PLE avançado 2009.1)

A carta de Alexandra, destinada à uma instância pública, também foi elaborada, tendo em vista sua preparação para o Exame Celpe-Bras. Nesse caso, a estudante realizou uma das atividades de leitura e produção escrita de uma das aplicações anteriores do Exame (25 de abril de 2007), conforme mencionado na metodologia. Apenas para lembrar, a atividade consistiu em ler uma crônica intitulada CARTAS, escrita por um jornalista do Jornal Estado de Minas, e produzir uma carta, respondendo a pergunta do autor “Até quando esse tipo de documento perdurará?”, na qual deveria apresentar sua opinião. A exemplo das cartas anteriormente analisadas, o texto produzido por Alexandra é constituído predominantemente pelo **discurso interativo** (*discours en situation*). Apesar de às vezes fazer usos de expressões que nos transmitem uma ideia de futuro, a exemplo do futuro perifrástico com o verbo “**ir**”, seguido por verbo(s) no infinitivo: “**vamos precisar escrever**”, que está contido no segundo parágrafo, e de expressões que, mesmo no presente, transmitem-nos uma ideia de passado, a exemplo do verbo “**ver**”, contido no segundo parágrafo no enunciado “como se estivéssemos esperando por essa pessoa que há muito tempo não **vemos** [víamos]”, tais passagens, características do Mundo da ordem do Narrar, estão diretamente relacionadas ao momento de produção da carta, marcada pelos usos no presente do indicativo, evidenciando, assim, o caráter de **conjunção** do mundo da ordem do EXPOR, criado no texto pelo enunciador que, nesse caso, também é o produtor do texto.

O caráter de **implicação** não está evidenciado apenas por meio de expressões que nos remetem ao enunciador-produtor do texto, a exemplo de “**Alexandra Mora**”, “**Eu**”, e verbos na primeira pessoa do singular, contidos em enunciados, a exemplo de “**queria dizer-lhe**”, “**gostei muito** da sua crônica”, “**Achei** muito interessante a pergunta” e “**Eu penso que**”. A implicação também pode ser constatada nas expressões que nos remetem ao interlocutor: “**Fernando Brant**” e “**senhor**”, e ao espaço-tempo da exposição: “**João Pessoa**” e “**25 de fevereiro de 2009**”. Além disso, ter elaborado a carta, a partir de uma pergunta lançada por um jornalista, evidencia um alto grau de interatividade, mesmo tendo em mente que não a enviaria de fato. Contudo, vamos supor que a carta tivesse sido enviada para a redação do Jornal Estado de Minas e que tivesse sido publicada na seção destinada às cartas dos leitores. Por um lado, a carta, embora destinada ao jornalista Fernando Brant, seria disponibilizada a um público mais amplo, ou seja, aos demais leitores desse jornal. Por outro lado, mesmo que muitos viessem a ler a sua carta, o uso do pronome de tratamento “**Senhor**” e da saudação final “**Atenciosamente**” evidenciarium certo vínculo ao mundo respaldado nas práticas

sociais empíricas, representado pela modalização *pragmática*, transmitindo, assim, respeito, o que seria extremamente adequado, tendo em vista o seu principal interlocutor.

Celpe Bras

Rascunho da Tarefa III

João Pessoa, 25 de fevereiro de 2007.

Senhor Fernando Brant,

Primeiro que tudo, queria dizer-lhe que gostei muito da sua crônica. Achei muito interessante a pergunta que o senhor faz "até quando esse tipo de documento perdurará?". Essa pergunta é um pouco difícil de responder.

Eu penso que todas devemos saber escrever uma carta, já que ~~pe~~ em algum momento nas nossas vidas vamos precisar escrever alguma. A carta tem um charme que a tecnologia (o e-mail) não tem. A espera de uma carta e receber uma carta é quase como se estivéssemos esperando por essa pessoa que há muito tempo não vemos. E na hora de ler essa carta é como se estivéssemos escutando sua voz na nossa cabeça, escutando seus pensamentos.

O e-mail e a tecnologia podem ser usados para resolver problemas que não podem esperar, coisas do trabalho, enviar convites e organizar festas de aniversário. Enquanto existam pessoas apaixonadas, pessoas que lembram dos velhos e bons amigos, pais que querem contar a história da sua vida a seus filhos, cartas sempre serão escritas.

A carta faz parte das nossas vidas tanto quanto o e-mail; pelo menos na minha vida a carta está e sempre estará presente.

As considerações realizadas, no primeiro parágrafo, evidenciam a vinculação dos enunciados ao mundo subjetivo, representado pela modalização *apreciativa*: “**gostei muito** da sua crônica”; “**Achei muito interessante** a pergunta” e em “Essa pergunta é **um pouco difícil** de responder.”. Este último enunciado, por sinal, também deixa subjacente certo conhecimento empírico, representado pela modalização *pragmática*. A expressão “**Primeiro que tudo**”, por sua vez, marca certa preocupação, por parte de Alexandra, em utilizar uma linguagem mais elaborada, tendo em vista o seu interlocutor, evidenciando outra modalização *pragmática*. Ela também poderia ter utilizado no lugar desse marcador discursivo, outros, a exemplo de “Primeiramente” ou “Antes de mais nada”. Isso é bastante significativo, pois demonstra certo poder de argumentação, pois que inicia sua carta, retomando algo lido anteriormente e apresentando algumas apreciações, antes mesmo de aprofundar o assunto em questão.

É difícil imaginarmos nos tempos atuais, pessoas elaborando mais cartas à mão, que textos (ainda que cartas), a serem enviados por meios eletrônicos, contudo, é muito bonito, e até mesmo poético (“enquanto existam pessoas apaixonadas”), o modo como chega a defender o uso de tal gênero: “A carta **tem um charme** que a tecnologia (o *e-mail*) não tem”, “A espera de uma carta e receber uma carta **é quase como** se estivéssemos esperando por essa pessoa que há muito tempo não vemos”, “E na hora de ler essa carta **é como** se estivéssemos escutando sua voz na nossa cabeça [...]”. Esses enunciados também evidenciam certo vínculo ao mundo subjetivo. E, ainda que pudéssemos questioná-la quanto ao fato de não poder afirmar que as “cartas **sempre serão escritas**.”, habilmente, esclarece que: “**pelo menos** na minha vida a carta **está e sempre estará presente**.”, vinculando esses enunciados não só ao mundo subjetivo, mas deixando subjacente certo vínculo ao mundo objetivo, pois que tende a levar o interlocutor a acatar os enunciados, a partir de sua condição de verdade.

Não fosse pelo uso do enunciado “**já que em algum momento nas nossas vidas vamos precisar escrever alguma**”, contido no segundo parágrafo, diríamos que o enunciado anterior “**todos devemos saber escrever uma carta**” evidenciaria um vínculo muito mais forte ao mundo social (regras, deveres, condutas), representado pela modalização *deôntica*, que ao mundo das práticas sociais empíricas (atribuição de responsabilidades, razão, capacidades de ação, intenção etc.), representado pela modalização *pragmática*. O fato de “em algum momento virmos a precisar escrever uma carta”, por sinal, pode ser tomado como a **razão** ou motivo pelo qual “todos deveriam saber como elaborar um texto representativo de tal gênero”. Do mesmo modo, o enunciado “**O e-mail e a tecnologia podem ser usados para resolver problemas que não podem esperar**” demonstra um forte vínculo ao mundo do senso

comum, embora também deixe subjacente certo vínculo ao mundo objetivo, representado pela modalização *lógica*, por apresentar o conteúdo temático, a partir de sua condição de verdade.

É interessante ressaltar que, no caso de Alexandra, o professor teve mais oportunidades de desenvolver práticas de reescrita. Talvez devido às orientações que obteve, a partir das produções anteriores, a exemplo da carta informal, cujas análises apresentamos anteriormente, ou talvez pelo fato de a própria natureza da situação formal envolver mais responsabilidade, a estudante chegou a fazer uso de expressões como local e data, ao elaborar esta carta pública. Isso poderia ser tomado como um indício de que seus textos, de algum modo, também estariam evidenciando os desdobramentos de nossas práticas de letramento. Esteticamente, a carta informal demonstrou uma configuração mais próxima do que se costuma realizar em meios eletrônicos. Muitos desses estudantes estão mais acostumados a se comunicar por meios eletrônicos, embora alguns, eventualmente, chegam a sofrer certa dificuldade para acessar tais meios quando se encontram fora de seu país. Não saberíamos dizer qual a situação de Alexandra a esse respeito. Mas o fato é que, comparando suas duas cartas, é inegável que esta segunda não tenha ficado esteticamente melhor, tendo se preocupado, inclusive, em dar um recuo, em relação à margem, antes de iniciar os parágrafos. Não que fossem essenciais, mas, oportunamente, essas questões também eram colocadas para os estudantes. Ademais, sua grafia certamente é fruto de uma habilidade já bem desenvolvida em sua língua materna, mas não descartamos a possibilidade de essa habilidade ter sido potencializada, ao desenvolver textos em LP, pelo simples fato de estar vivenciando uma situação completamente nova, o que por vezes, acaba se configurando em um desafio e algo extremamente motivador, levando alguns estudantes a “capricharem” na escrita, nessa outra cultura.

4.2.2.3 Carta de NYARWAYA (PLE avançado 2009.2)

Na carta de Nyarwaya, também percebemos os impactos de um gênero elaborado, tendo em vista uma situação real. A necessidade de obter um parecer, quanto à questão relacionada à falta de sala de aula, levou a estudante a se valer de argumentos contundentes, a fim de obter êxito em sua empreitada. Conforme Bronckart (1999) nos diz, há uma forte tendência para as modalidades aparecerem mais em gêneros nos quais seu conteúdo temático esteja mais suscetível a julgamentos ou valorizações. Portanto, é natural imaginarmos que, em cartas envolvendo situações formais, haja uma significativa incidência de unidades linguísticas, expressando tais marcas enunciativas, uma vez que o conteúdo temático seria

mais submetido aos julgamentos das vozes, que, no caso da carta de Nyarwaya, ora refere-se à própria estudante, ora refere-se ao grupo de estudantes, do qual ela também faz parte.

João Pessoa, 14 de outubro de 2009

À Coordenação do PLEI

Prezada Coordenadora,

Venho até você por meio desta carta solicitar lhe uma sala de aula.

Somos estudantes estrangeiros da Universidade Federal de Paraíba vinculados ao PLEI através do curso de português para estrangeiros.

Desde que começamos as aulas, houve um sério problema de sala que até hoje ainda não foi totalmente resolvido e pelo visto, essa situação de instabilidade perturba muito o bom andamento das nossas aulas.

De fato, isso nos impede de aprender melhor essa nova língua e desenvolver as nossas habilidades.

E por isso que solicitamos uma sala de aula fixa para nós (~~permitir~~^{estudarmos} ~~nós~~ estudar) em boas condições e melhorarmos o nosso rendimento.

Na esperança de obtermos uma resposta muito rápido, agite, senhora Coordenadora, os nossos agradecimentos antecipados.

Atte. aluna

O caráter de **conjunção** desse texto constituído predominantemente pelo *discurso interativo* está marcado pelos usos de verbos no presente do indicativo. O conteúdo temático é claramente exposto, e não narrado; assim, o produtor do texto, no qual, por sinal, implica-se no texto, cria um Mundo da ordem do EXPOR, uma vez que suas coordenadas gerais são organizadas, tendo como referência as coordenadas do mundo ordinário, ou, em outras palavras, da ação de linguagem em curso. Não obstante, há passagens que, de certa forma, distanciam-se de tais coordenadas, fazendo alusão a uma possível narração: **“Desde que começamos as aulas [...]”**. Contudo, a título de exemplo, conforme costumamos perceber nos tempos perfeitos do Inglês, o foco, ao fazer uso de enunciados como esse, não é colocado no tempo, mas na ação em si, que, apesar de ter iniciado no passado, tem-se desenrolado **“até hoje”**, momento que marca a tomada de palavra do produtor do texto. Outras expressões dêiticas ressaltam ainda mais o caráter de **implicação** dos parâmetros de produção da ação de linguagem em curso, referindo-se ao(s) enunciador(es): **“Venho até você”**, **“somos estudantes”**, **“solicitamos”**, **“aluna”**; ao(s) interlocutor(es): **“À Coordenação do PLEI”**, **“Coordenadora”**, **“você”**, assim como à situação espaço-tempo: **“João Pessoa, 14 de Outubro de 2009”**, **“Universidade Federal de Paraíba”**.

A estudante chega a fazer bons usos de marcadores discursivos, ao iniciar alguns parágrafos, a exemplo de **“Desde que [...]”**, **“De fato”**, **“E [É ?] por isso que [...]”**, e **“Na esperança de [...]”**. Este último marcador, por sinal, a exemplo do que também podemos perceber nos enunciados **“Prezada Coordenadora”** e **“aceite senhora Coordenadora, os nossos agradecimentos antecipados”**, evidencia uma modalização *pragmática*, pois que nos remete a certas convenções ou expressões comumente utilizadas em situações específicas. Contudo, se levarmos em conta o enunciado como um todo **“Na esperança de obtermos uma resposta muito rápido”**, não seria forte o vínculo ao mundo social, consequentemente, representado pela modalização *deôntica*, por expressar um juízo de valor à luz dos valores sociais, apresentando o fato enunciado como algo socialmente desejável?

Ao relatar a situação que vinham enfrentando, a estudante também chega a desenvolver uma passagem que, a nosso ver, apresenta um forte jogo argumentativo. Em **“houve um sério problema de sala que até hoje ainda não foi totalmente resolvido”**, percebiam como os termos **“sério”**, **“até hoje”**, **“ainda”** e **“totalmente”** tendem a agravar a situação apresentada. Tais usos certamente causam um efeito psicológico naquele que chega a ler a carta. Não bastassem tais usos, as expressões seguintes acabam por reforçar tal ideia: **“e pelo visto, essa situação de instabilidade perturba [perturba] muito o bom andamento das nossas aulas”**. Diríamos que, nesses casos, o vínculo ao mundo objetivo, representado pela

modalização *lógica*, é muito forte, embora deixe subjacente um vínculo ao mundo objetivo, representado pela modalização *apreciativa*.

O que nos intriga é que, assim como Safari, a estudante Nyarwaya fez uso de uma expressão mais genérica. No caso de Safari, ao iniciar sua carta, não definindo o nome de seu interlocutor; no caso de Nyarwaya, ao encerrar sua carta, por meio das expressões “aluna”, e, de uma possível rubrica de “alunos”? Essas expressões servem para ilustrar o caráter polifônico presente no texto, ao longo do qual podemos perceber o quanto a autora se manteve coerente com relação aos fatos apresentados, porque quando se refere a questões/aspectos que dizem respeito ao coletivo, opta por fazer uso da marca plural; quando essas questões fazem parte de sua responsabilidade enunciativa, opta por utilizar a primeira pessoa do singular. Cremos que, a exemplo do que comentamos acerca da estudante Alexandra, o simples fato de a estudante Nyarwaya ter sido exposta a práticas de letramento, possibilitou-lhe desenvolver ainda mais habilidades já bem desenvolvidas em sua língua materna, além de outras potencialidades latentes aguardando o momento oportuno para entrarem em ação, em outra língua, em uma nova cultura.

A seguir, nas considerações finais, desenvolveremos nossas impressões gerais acerca das análises ora apresentadas e dos desdobramentos das práticas de letramento nos textos elaborados pelos estudantes de PLE.

5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a influência das práticas de letramento em língua portuguesa nos textos escritos por estudantes de PLE em situação de imersão no Brasil. Além disso, objetivamos verificar como esses estudantes se posicionavam em seus textos escritos, de que modo chegavam a usar as modalizações e por meio de quais unidades linguísticas, assim como verificar se as modalizações utilizadas contribuiriam para que os estudantes conseguissem atingir seus objetivos, tendo em vista o gênero de texto utilizado. Em outras palavras, tivemos como um de nossos objetivos o interesse de responder à seguinte questão: as práticas de letramento em PLE influenciam no modo como os estudantes se posicionam ao elaborarem determinados gêneros de texto ou quais os desdobramentos ou impactos dessas práticas no modo como se posicionam nos textos escritos? As marcas enunciativas, mais precisamente, as modalizações utilizadas pelos estudantes favorecem o alcance dos objetivos em mente ao produzir o texto? Acreditamos que os textos elaborados pelos estudantes evidenciariam as práticas de letramento em PLE, uma vez que essas práticas os levariam a configurar seus textos conforme os gêneros trabalhados na sala de aula e conforme os objetivos propostos relacionados a situações específicas. Essas práticas, principalmente, a partir de atividades respaldadas em situações reais, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes provenientes de outros países em situação de imersão no Brasil, gerando, eventualmente, mudança da realidade social. Além disso, imaginamos que muitos estudantes de nível básico tenderiam a desenvolver mais rapidamente a sua competência comunicativa, se inseridos em práticas que contemplassem os mais variados gêneros textuais que costumam circular na nossa cultura, somando-se a isso, o conhecimento adquirido constantemente fora da sala de aula, ao interagirem com outros brasileiros. Assim, nossa hipótese girou em torno do fato de crermos que, durante o desenvolvimento de produções textuais, neste caso, escritas, os estudantes utilizam mecanismos enunciativos, que, por orientarem a interpretação do leitor, acabam se configurando como elementos fundamentais para se atingirem os objetivos que os motivaram a construir tais textos.

As práticas de letramento desenvolvidas em PLE não só proporcionam ao professor nativo uma releitura da LP, como possibilitam aos estudantes provenientes de outros países a releitura de sua própria língua materna. Essas práticas também proporcionam trocas culturais, que ampliam a noção de aprendizagem de uma língua. Nesse processo, os estudantes são levados a refletirem sobre os usos de gêneros de texto que circulam em diferentes práticas

sociais no Brasil, tendo em vista as suas especificidades nessa nova cultura. Por outro lado, levamos em conta o conhecimento prévio do estudante, uma vez que esses gêneros também fazem parte das práticas sociais vivenciadas por esses estudantes, em seu país de origem.

Conforme vimos, os posicionamentos não garantem que as mensagens lidas sejam adequadamente interpretadas, mas evidenciam juízos de valor, fornecendo pistas e, portanto, orientando o leitor, quanto à compreensão do texto. Esses posicionamentos são mais concretamente realizados por meio de modalizações (advérbios, locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo e orações impessoais) que, por sua vez, estão mais estreitamente relacionadas com os gêneros de texto. Dependendo do modo como fazemos usos de nossos enunciados, estabelecemos vínculos entre eles e certos mundos socio subjetivos (objetivo, social, subjetivo e respaldado em práticas sociais empíricas). Não que o estudante tenha de aprender ou ter consciência dessas vinculações. Mas, ter consciência das implicações de seus posicionamentos, ora assumindo a responsabilidade pelo que é enunciado, ora atribuindo responsabilidades a outras instâncias enunciativas, além do modo como apresentam certos juízos de valor acerca dos conteúdos temáticos tratados nos textos, pode favorecer a interpretação do leitor daquilo que, de fato, o produtor do texto tinha em mente, ao elaborar o texto. Portanto, ainda que não possamos prever o modo como o leitor venha a compreender o texto, os gêneros analisados revelam que os estudantes, de modo geral, souberam lidar com as palavras, apresentando, inclusive, bons níveis de persuasão, tendo em vista os objetivos propostos, assim como o interlocutor que se tinha em mente.

Contudo, é curioso o modo como alguns estudantes de nível básico, que não dispunham de muito ou quase nenhum conhecimento da LP, logo que chegaram ao Brasil, chegam a fazer uso de algumas expressões linguísticas, em seus textos escritos, ora demonstrando suas próprias considerações, ou ponto de vista, ora influenciando a interpretação do leitor. Em alguns casos, seus posicionamentos estão expressos até mesmo por meio de elementos supratextuais (letras maiúsculas, por exemplo), demonstrando certa criatividade. Mesmo nos casos particulares, ou seja, de estudantes que demonstraram mais dificuldade, ao aprenderem a Língua Portuguesa, pudemos constatar interessantes posicionamentos, fazendo uso da língua de maneira situada, contextualizada, recorrendo muito raramente a sua língua materna. Além disso, os textos também apresentaram baixos níveis de truncamento, evidenciando os impactos das práticas de letramento em PLE das quais esses estudantes fizeram parte.

Poderíamos supor que as modalizações apareceriam mais nos textos desenvolvidos por estudantes de nível avançado, já que nesse nível costumamos levar os estudantes a elaborarem gêneros de texto cujo conteúdo temático tende a ser mais alvo de apreciações e julgamentos.

Conforme previsto por Bronckart (1999), há uma forte relação entre as modalizações e os gêneros de texto, mais do que entre elas e os tipos discursivos. De fato, essa relação pode ser constatada em nossas análises, a partir do momento em que podemos perceber diferentes tipos discursivos em uma mesma composição textual, além de o gênero de texto em si, dadas as suas especificidades, exigirem naturalmente certos posicionamentos, por parte do produtor do texto. Mas, somemos a isso duas considerações: por um lado, a situação, o interlocutor e, talvez ainda mais importante, o objetivo, influenciará de modo decisivo como o produtor do texto deverá se posicionar. Isso pôde ser percebido no texto do estudante de nível básico, Safari, que, mesmo tendo escrito uma carta direcionada a um amigo, revelou certa habilidade, ao lidar com as palavras, persuadindo seu interlocutor, por meio de seus posicionamentos, tendo em vista o objetivo que desejava atingir. Por outro lado, ainda que muitas dessas habilidades já tivessem sido muito bem desenvolvidas em sua cultura de origem, como se costuma prever, principalmente, no caso de estudantes de níveis mais avançados, o fato de terem feito parte de um processo de aprendizagem da LP que envolvesse práticas de letramento, propiciou-lhes desenvolver ainda mais tais habilidades, sendo que, de uma outra perspectiva, em uma nova cultura. Assim, os textos só puderam revelar bons usos do material linguístico apresentado, posto que nessas práticas, os estudantes tiveram a oportunidade de lidar com a língua, enfatizamos, de maneira situada, contextualizada.

Apesar dos resultados comparativos terem demonstrado o bom desempenho de estudantes de nível básico, revelando os desdobramentos das práticas de letramento, cada caso, em particular, revelou suas próprias especificidades, dada a criatividade com que muitos estudantes produziram os seus textos, ora tendo em vista uma situação idealizada, ora tendo em vista uma situação real. Essa criatividade, por sinal, é um dos aspectos que acreditamos estar relacionado com o modo como o estudante, ainda que inconscientemente, acaba deixando a sua marca nessa nova cultura. Se, por um lado, aprender uma língua estrangeira é aprender a ler o mundo sob uma nova perspectiva, por outro, aquele que adquire esse novo olhar, certamente contribuirá para a transformação não só da cultura, que há pouco lhe era “estrangeira”, mas de sua própria cultura e de tantas outras nas quais vier a mergulhar, pois, assim como a educação jamais retrocede (quem aprende a ler e escrever, salvo limitações físicas, não desaprende a como desempenhar essas habilidades), o estudante que adquire uma nova língua, provavelmente, não se relacionará com a vida e com o mundo da mesma maneira que antes.

Por fim, esperamos que esses estudos tenham contribuído não apenas para a apreciação de textos sob a perspectiva do letramento, mas para o desenvolvimento de propostas

inovadoras que contemplem o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira de maneira situada, levando em conta as diferentes práticas sociais desenvolvidas por meio da linguagem e dos mais variados gêneros de texto que costumam circular em nossa cultura. Acrescentemos a tudo isso a possibilidade de nosso estudo favorecer a criação de novas propostas didáticas para o ensino e aprendizagem de PLE. Portanto, almejamos, ainda que humildemente, avançar no desenvolvimento da área de PLE, assim como de uma nova postura, ao se ensinar Língua Portuguesa não apenas como língua estrangeira, mas como língua materna.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos.** Revisão técnica de Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008, 368 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Coesão e Coerência na Produção do Texto Acadêmico em Português, Língua Materna e Inglês, Língua Estrangeira.** Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.

____ & LOMBELLO, L. C. **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** Campinas: Pontes, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, Leonor. (Org.). **Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros.** 1 ed. Campinas: Pontes, 1992, v. 1, p. 11-16.

____. **Dimensões comunicativas do ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

____. **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira.** 1. ed. Campinas: Pontes, 1997. v. 1. 151p.

____. **O professor de Língua Estrangeira em formação.** 1. ed. Campinas: Pontes, 1999. v. 1. 184p.

____; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas.** Brasília, DF : EdUnB; Campinas, SP : Pontes Editores, 2007. 127 p.

____. **O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS DE ENSINO.** 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=4>. Acesso em: 15 de janeiro de 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003/1992 [1979]. 476 p.

BARTON, D., HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (eds). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context.** London: Routledge. 2000. p. 07-15.

BAZERMAN. C. Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres. In: BARTON, D. & N. Hall (eds.) **Letter Writing as a Social Practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2000,

p. 15-30. Disponível em: <<http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/45.letters.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

BAZERMAN. C. Cartas e a Base Social de Gêneros Diferenciados. In: BAZERMAN. C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Tradução e Adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. 2a. ed. São Paulo : Cortez, 2006. p. 83-99.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: janeiro de 2008.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame para Obtenção do Celpe-Bras**. Brasília: MEC/SESU. 2006. 52 p.

BRASIL. **Manual do Candidato do Exame para Obtenção do CELPE-Bras**. Brasília: MEC/SESU. 2006. 32 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. 240 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859>. Acesso em: janeiro de 2008.

BRASIL. **Caderno de questões do candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília: MEC/SESU. Ed. 25 abr 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12275&Itemid=524>. Acesso em 28 de março de 2011.

BRONCKART, J.-P. **Le Fonctionnement des Discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Delachaux & Niestlé, Paris, 1985/1994. 175 p.

_____. **Manifesto**. Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana [vygotskyana]. Tradução de Anne Marie Speyer. Revista Brasileira de Educação, Genebra, n. 3, p. 64-74, set/out/nov/dez. 1996.

_____. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo : EDUC, 1999. 353 p.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** MACHADO, Anna Rachel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006. 259 p.

_____. **O Agir nos Discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2008. 208 p.

CARTA Minha querida C. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, ano 20, n. 181, p. 60-62, abr. 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.** Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. 286 p.

COSTA VAL, M. da G. Repensando a textualidade. IN: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 34-51.

CUNHA, M. J. C. O Português para Falantes de Outras Línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas.** Brasília, DF : EdUnB; Campinas, SP : Pontes Editores, 2007. p. 13-31.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 232 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
FURTOSO, V. B. **Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas:** reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009. 220 p.

GLOSSÁRIO DA SOCIEDADE DE LINGUÍSTICA APLICADA. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=56&Itemid=178>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2011.

HOUAISS, A. (1915-1999); VILLAR, M. de S. (1939-). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1a. ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2009. 1986 p.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kayganguê, 2006. Páginas a confirmar.

JÚDICE, N. P. M. **O professor como aprendiz de culturas.** Revista Investigações, Recife, v. 23, n. 3, p. 94-99, 1995.

_____. O ensino do português para estrangeiros: uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional. In: JÚDICE, N. P. M. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. Niterói: EDUFF, 1996, v., p. 23-38.

_____. Imagens do Brasil: Uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de Português-Língua Estrangeira. In: **Cadernos do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 1, p. 11-31, 1997.

_____. Convergências e divergências culturais no ensino de português para estrangeiros. In: JÚDICE, N. P. M. (Org.). **O Ensino de Português para Estrangeiros 2**. Niterói: EDUFF, 1997, v. , p. 19-40.

JÚDICE, N. P. M. **O perfil do Professor de Português Língua Estrangeira**: alguns traços. Boletim da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, 1998.

_____. Imagens do Brasil: o texto e o contexto no ensino de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, R.C.P. da. (Org.). **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998, v., p. 49-58.

JÚDICE, N. P. M. (Org.). **Português Língua Estrangeira**: leitura, produção e avaliação de textos. Niterói: Intertexto, 2000. 72p.

_____. **Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros**. Niterói: Intertexto Editora e Consultoria, 2005. 99p.

JÚDICE, N. P. M. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE, N. P. M. (Org.). **Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros**. Niterói: Intertexto Editora e Consultoria, 2005, v., p. -.

_____. Produção de textos escritos no contexto brasileiro. In: TROUCHE, L. M. G. (Org.). **Português em debate**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006, v., p. -.

KENEDY, E. Gerativismo, 2008. p. 136. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Lingüística**. São Paulo : Contexto, 2008. 254 p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. v.32, n.53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual.** 7a. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 75 p.

_____. **Desvendando Os Segredos Do Texto.** 6a. ed. São Paulo : Cortez, 2009. 168 p.

LEJEUNE Ph. (1975), Le pacte autobiographique. Paris, Seuil. In: Bronckart et al. **Le Fonctionnement des Discours.** 1994 [1985]. p. 104.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5a. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 73-86.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Lingüística.** São Paulo : Contexto, 2008. 254 p.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras.** Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo : Parábola Editorial, 2009. 111 p.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7a. ed. São Paulo : Atlas, 2005. 328 p.

MELO, T. ; PEREIRA, R. C. M. . As marcas enunciativas presentes em textos escritos por crianças do ensino fundamental. In: Encontro Nacional de Letramento, 2008, João Pessoa. **Anais do Encontro Nacional de Letramento.** João Pessoa : Idéia, 2008. p. 1026-1032.

MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo : Parábola Editorial, 2005. 295 p.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Lingüística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. p. 13-44. In: FABRÍCIO, B. F. et al. Organizador: Luiz Paulo da Moita Lopes. **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

_____. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M. e ROCCA, M. del P. (Org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTANDON, A. **O Livro da Hospitalidade:** acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. Tradução de: Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac, 2011. 1.437 p.

OLSON, D. R. A Escrita e A Formação da Mente. In: OLSON, D. R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997, p. 273-298.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Oxford. Oxford University Press. 7th edition. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. et al. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCCA, M. del P. (Org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 25-50.

PEREIRA, R. C. M. **A concepção de letramento na escola:** dimensão social e cognitiva. Língua, Linguística e Literatura. João Pessoa: UFPB/DLCV, v. 1, n. 3, 2005a, p. 61-77.

_____. **Gêneros textuais e letramento:** uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1a. e 2a. séries do ensino fundamental. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2005b, mimeo.

_____. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M. e ROCCA, M. del P. (Org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

_____. (Org.). **Ações de Linguagem:** da formação continuada à sala de aula. 1a. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. 200 p.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento:** perspectivas lingüísticas. ROJO, R. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 232p.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo : Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v.1. 190p.

_____. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Poços de Caldas: 26a. Reunião Anual da ANPED, mimeo, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento.** 5a. ed. São Paulo : Contexto, 2008 [2003]. 128 p.

SOUZA, E. C. de. Memória Educativa: narrativas de formação – recortes de um eu em crescimento e partilha. In: SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro : DP&A ; Salvador, BA : UNEB, 2006. p. 101-138.

SOUZA, E. V. de; Vilar, S. F. P. **Parâmetros Curriculares em Questão:** o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2004. 129 p.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo : Martins Fontes, 2003. 342 p.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente :** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael Cole et al. (Org.). Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007/1984 [1930]. 182 p.

_____. 1896-1934. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2008/1987 [1934]. 194p.

ANEXOS

ANEXO A – Textos Retirados de um plano de aula publicado na revista Nova Escola

[R], 2 mar. 1868/9?]

Minha querida C.

Recebi ontem duas cartas tuas, depois de dous dias de espera. Calcula o prazer que tive, como as li, reli e beijei! A m.^a tristeza converteu-se em súbita alegria. Eu estava tão aflito por ter notícias tuas que saí do *Diário* à 1 hora para ir à casa e com efeito encontrei as duas cartas, uma das quais devera ter vindo antes, mas que, sem dúvida, por causa do correio foi demorada. Também ontem deves ter recebido duas cartas minhas; uma delas, a que foi escrita no sábado, levei-a no domingo às 8 horas ao correio, sem lembrar-me (perdoa-me!) que ao domingo a barca sai às 6 horas da manhã. Às quatro horas levei a outra carta e ambas devem ter seguido ontem na barca das duas horas da tarde. Deste modo, não fui eu só quem sofreu com demora de cartas. Calculo a tua aflição pela minha, e estou que será a última.

(...) tu não te pareces nada com as mulheres vulgares que tenho conhecido. Espírito e coração como os teus são prendas raras; alma tão boa e tão elevada, sensibilidade tão melindrosa, razão tão reta não são bens que a natureza espalhasse às mãos cheias pelo teu sexo. Tu pertences ao pequeno número de mulheres que ainda sabem amar, sentir e pensar. Como te não amaria eu? Além disso tens para mim um dote que realça os mais: sofreste.

(...) A responsabilidade de fazer-te feliz é decerto melindrosa; mas eu aceito-a com alegria, e estou que saberei desempenhar este agradável encargo.

Olha, querida; também eu tenho pressentimento acerca da m.^a felicidade; mas que é isto senão o justo receio de quem não foi ainda completamente feliz?

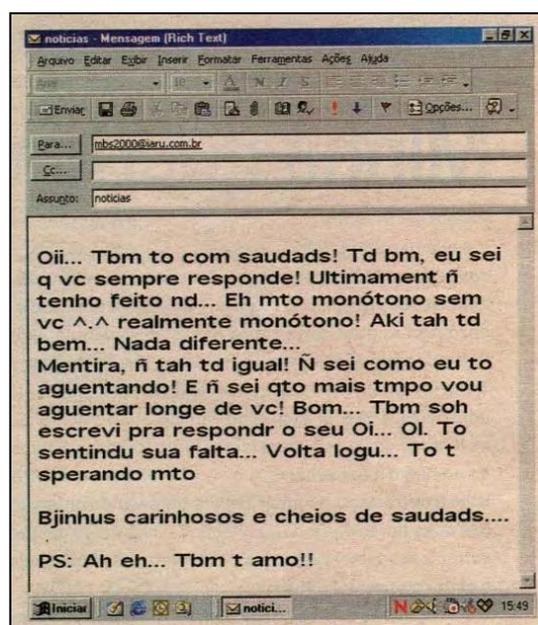
Obrigado pela flor que me mandaste; dei-lhe dous beijos como se fosse em ti mesma, pois que apesar de seca e sem perfume, trouxe-me ela um pouco de tua alma.

Sábado é o dia de minha ida; faltam poucos dias e está tão longe! Mas que fazer? A resignação é necessária para quem está à porta do paraíso; não afrontemos o destino que é tão bom conosco.

(...) Depois... depois, querida, queimaremos o mundo, por que só é verdadeiramente senhor do mundo quem está acima das suas glórias fofas e das suas ambições estereis. Estamos ambos neste caso; amamo-nos; e eu vivo e morro por ti. Escreve-me e crê no coração do teu

MACHADINHO

Trecho de carta de Machado de Assis, publicada em *Obra Completa*, vol. III, Ed. Nova Aguilar, ilustrado por Nik



ANEXO B – Letra da canção *Meu Caro Amigo*, interpretada por Chico Buarque**Meu caro amigo**

Francis Hime - Chico Buarque/1976

Meu caro amigo me perdoe, por favor
Se eu não lhe faço uma visita
Mas como agora apareceu um portador
Mando notícias nessa fita
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita mutreta pra levar a situação
Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando que, também, sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar
Nem atijar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
É pirueta pra cavar o ganha-pão
Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até telefonar
Mas a tarifa não tem graça
Eu ando aflito pra fazer você ficar
A par de tudo que se passa
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita careta pra engolir a transação
E a gente tá engolindo cada sapo no caminho
E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar lhe remeter
Notícias frescas nesse disco
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
A Marieta manda um beijo para os seus
Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
O Francis aproveita pra também mandar lembranças
A todo o pessoal
Adeus