



A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL APLICADA NAS TAREFAS DO EXAME CELPE-BRAS

Rosana Salvini Conrado

INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA

Rosana Salvini Conrado é graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e graduada e mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é doutoranda em Letras pela USP. Currículo na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3893453897070404>.

RESUMO	ABSTRACT
<p>Este artigo propõe uma investigação a respeito da aplicação de conhecimentos metatextuais, para o cumprimento das tarefas que constituem o Exame Celpe-Bras. Tal exame é aplicado para medir o nível de proficiência em Português de falantes de outras línguas e tem como principal característica a organização em tarefas integrativas, que conduzem à produção de quatro textos, a partir da leitura de textos-base, também chamados de insumos. Tomamos como base o Modelo de Processamento de Texto proposto por Kintsch & van Dijk (1978), no que diz respeito à representação do modelo situacional, que inclui o conhecimento sobre os diversos tipos e gêneros textuais (Kintsch, 1988; Kintsch & Rawson, 2013). Recorremos à Psicologia Cognitiva para ancorar nossa análise no que definem Tunner e Herriman (1984) e Gombert (1992) ao subdividirem a classificação da consciência metalinguística e considerarem a importância da consciência metatextual, o foco de atenção do indivíduo em relação ao uso da linguagem como objeto e como fonte de análise. O resultado da pesquisa pode ser útil para o aprimoramento das tarefas do Exame e também do processo de preparação dos examinandos, uma vez que o conhecimento metatextual é requisito para a realização das ações orientadas nos enunciados de tais tarefas.</p>	<p>This article proposes an investigation about the application of metatextual knowledge, necessary for the fulfillment of the tasks that constitute the Celpe-Bras Exam. This exam is applied to measure the level of proficiency in Portuguese of speakers of other languages and has as main characteristic the organization in integrative tasks, that lead to the production of four texts, from the reading of base texts, also called inputs. Kintsch and Rawson (1978), and Kintsch and Rawson (1978), have developed a model for the processing of texts, which has been proposed by Kintsch & van Dijk (1978) 2013). We have used Cognitive Psychology to anchor our analysis in what Tunner and Herriman (1984) and Gombert (1992) define to the subdividing in the classification of metalinguistic consciousness and to consider the importance of the metatextual consciousness, the attention focus of the individual in relation to the use of language as object and source of analysis. The research presented here can be useful for the improvement of the tasks of the Exam and also the process of preparation of the examiners, since the metatextual knowledge is a requirement for the fulfillment of the actions that are established in the statements of such tasks.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Consciência Metatextual; Exame Celpe-Bras; Tarefas Integrativas; Gêneros Textuais	Metatextual Consciousness; Celpe-Bras Exam; Integrative Tasks; Textual Genres

INTRODUÇÃO

O Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que avalia o nível de proficiência em português dos falantes de outras línguas, já se consolidou como um dos modelos de exame de proficiência mais eficazes no sentido de propiciar uma análise holística das competências linguísticas dos que a ele se submetem, os chamados examinandos. O construto do exame é baseado na realização de tarefas comunicativas que são precedidas de textos impressos ou audiovisuais. Tais tarefas conduzem à produção de determinados textos, cujos gêneros são previamente definidos pelos enunciados. A descrição dos gêneros dos textos-base também é explícita, o que denota a necessidade de um conhecimento metalinguístico, que se origina na consciência metatextual dos examinandos, para a realização dessas tarefas.

Nesse contexto, não basta considerar apenas a habilidade de construir textos coesos e coerentes, gramaticalmente bem estruturados, com ideias concatenadas em uma sequência lógica. É preciso que o examinando tenha domínio sobre os conhecimentos acerca da estruturação dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e com os quais, e por meio deles, terá que interagir em diferentes situações comunicativas. Uma vez que a adequação à relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa é um dos principais elementos avaliados pela banca do exame, ou seja, o conhecimento sobre os elementos composicionais, estilísticos, temáticos e sobre a função social dos chamados gêneros textuais é de suma importância para a qualidade da produção e para a consequente avaliação em níveis de proficiência mais elevados.

Ao focalizarmos a consciência metatextual, consideramos a compreensão a partir da leitura de textos e não apenas de palavras isoladas, uma vez que toda produção no Exame depende de um texto-base, também chamado de insumo. Por ser um tema recente na literatura, é difícil encontrar relações entre a consciência metatextual e a compreensão de textos, porém consideramos importante essa aproximação uma vez que não há como compreender o texto sem ter consciência de sua estruturação e das características composicionais, estilísticas e funcionais que se definem a partir da escolha de determinado gênero textual. Para um estrangeiro que terá sua proficiência medida por meio da produção de textos, nos moldes do Exame Celpe-Bras, é importante que esse conhecimento seja consciente, para que ele não só consiga compreender o texto-base, como também possa construir o texto solicitado como tarefa de forma consistente, de maneira autoral, com originalidade e criatividade, respeitando os limites, as características composicionais do gênero textual que deve produzir como resposta.

1 O EXAME CELPE-BRAS

A concepção de proficiência em língua estrangeira adotada pelos elaboradores do Exame associa-se a habilidades para comunicar-se de forma eficaz em língua estrangeira (LE), de forma que o produto esteja inserido em determinado contexto comunicativo e tenha definidas suas funções sociais. O Exame é de natureza comunicativa, portanto, a escolha dos textos-base se fundamenta em exemplares autênticos, que circulam em diferentes esferas do cotidiano e que são facilmente encontrados em variados suportes textuais. O texto nessa concepção é resultado concreto, material, sensível de operações realizadas pelo autor para concluir a tarefa, objeto de análise, bem como é retrato de um discurso, ato comunicativo global que envolve as relações entre o texto produzido e as condições de produção.

No contexto do Celpe-Bras, compreender significa reagir ao texto e participar do evento social mediado por ele, o que envolve decodificar, usar e analisar a língua em uso, o próprio texto, levando em conta a situação de produção e de recepção.

Como exemplo, destacamos duas tarefas aplicadas na segunda edição de 2016:

Figura 1: Tarefa IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Shopping em casa

Página 8

Depois de ler o texto "Shopping em casa", você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga.

Shopping em casa

— Que bonita esta saia!
— Pois é, estava perdida — ela me respondeu.
— Você perdeu uma saia?
— Sim, dentro do meu armário. Arrumando as coisas pra mudança, eu achei.

Esta conversinha banal com minha amiga aumentou a minha angústia. Será que preciso de uma mudança pra conseguir achar o que anda perdido diante dos meus olhos? Muitas vezes, tenho a sensação de não ter o que vestir diante do meu guarda-roupa lotado e fico doída cobijando um novo vestido na vitrine do shopping. No outro dia, comprei uma blusa que tinha amado e, quando fui pendurá-la no armário, vi que sua vizinha de cabide era sua prima. O curioso é que, se fosse a blusa antiga que estivesse na loja, eu a compraria de novo. Mais curioso: ela estava lá, eu sabia que tinha e pouco a usava. A blusa nova me devolvera a velha, que passei a usar com prazer. Mas por que comprei uma nova se havia uma quase igual pendurada? Que fenômeno é esse de precisar do que já se tem? Que cegueira é esta para o que está ao seu lado? Será a galinha do vizinho sempre mais gorda? Adquirir é melhor do que ter?

Não sou exatamente consumista, mas olho a minha casa e, apesar de morrer de amores por meus objetos, sinto que há uma infinidade de coisas que eu realmente poderia viver sem. O curioso é que, se descuidar, se me forem oferecidas, estou arriscada a comprá-las de novo.

É realmente muito violento o impulso consumista a que fomos doutrinados. Nem precisamos ir ao shopping. Vivemos em uma feira constante. Meu e-mail está lotado de propostas de vendas que nem desconfio como chegaram ali. A internet virou, como previsto, um mar de publicidade que, a um clique, desfala nossa conta bancária. Tudo pela estrela maior: o dinheiro, o circular da moeda. Cada vez mais produtos, cada vez mais necessidades desnecessárias. Não entendo nada de economia, mas gostaria de viver num mundo com menos coisas.

Gostaria de morar numa casa com menos coisas, ter um armário com menos roupas.

Resolvi fazer um exercício: promover as vitrines a uma exposição de arte. A arte de um artista poderoso e midiático que se chama Mercado e de quem estou longe de poder adquirir uma obra. Mesmo sem ter que mudar de apartamento, vou tirar as coisas de meu armário, colocar sobre a cama para comprar com meu novo olhar os meus velhos vestidos. Liberdade é viver com pouco.

Disponível em: www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2016/05/1739053-shopping-em-casa.shtml. Acesso em: 5 ago. 2016 (adaptado).

(BRASIL, 2016)

O enunciado da Tarefa IV, apesar de não explicitar o gênero do texto-base (uma **crônica**), contextualiza a produção apontando o suporte em que o texto foi publicado

'Jornal O Estado de São Paulo'. A tarefa orienta a produção a partir de um propósito comunicativo: argumentar em relação ao que a autora do texto (Denise Fraga) expõe em forma de questionamentos sobre hábitos de consumo. Para isso, o examinado deve escrever uma *carta* à Seção *Cartas do Leitor* do referido jornal.

Considerando o contexto de produção, a interlocução deverá ser construída com base em informações do texto, mas não só, uma vez que o examinando deverá posicionar-se diante de determinados questionamentos, emitindo sua opinião e expondo seu ponto de vista. É possível inferir que o texto do examinando não poderá ser mera reprodução de informações do texto-base, já que na orientação para a realização da tarefa está pressuposta uma reação ao que foi enunciado pela autora. Tal produção deve ser construída em forma de *carta*, o que exige do examinando conhecimento metatextual a respeito do gênero em questão.

Figura 2 - Tarefa III da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras



Você tem um *blog* sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade. Escreva um texto em seu *blog* para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.

À procura de hortas em plena São Paulo



Até esta manhã, eram 25 hortas cadastradas, sendo 20 de caráter "educativo" – ou seja, comunitárias e escolares – e 5 "comerciais" – quer dizer, voltadas à produção e venda de alimentos. O que elas têm em comum? Estão todas dentro do município de São Paulo. Várias – olhem só! – em densas áreas urbanas, como nos bairros de Vila Madalena, Vila Mariana, Pompeia, Mooca, Cambaí, Casa Verde, Sapopemba, Vila Nova Espinheira, Jardim Angela...

Já as "comerciais" inserem-se sobretudo na zona rural paulistana. Desde 2014 a cidade de São Paulo "ganhou" uma área rural, ou melhor, porções do território paulistano situadas principalmente nos extremos sul e leste da capital passaram a ser reconhecidas como "rurais".

Esses dados vêm de uma pesquisa colaborativa em pleno andamento. Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum "rincão"

da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta, se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o *link* para contato.

O cadastramento dessas hortas urbanas foi iniciado pela dupla Regiane Nigro, que trabalha no Instituto Kairós, em São Paulo, e jornalista e uma das fundadoras do grupo Hortas Urbanas, Claudia Visoni. Ambas têm forte atuação em duas dessas hortas comunitárias, a da Praça das Corujas, na Vila Madalena, e também a Horta do Ciclista, na Fração do Ciclista, região da Avenida Paulista. Regiane atua também, pelo Kairós, com os produtores da Associação de Agricultores da Zona Leste, que contempla bairros do extremo leste paulistano, como São Mateus, Guaianases, Cidade Tiradentes e São Miguel Paulista.

A ideia de cadastrar todas as hortas paulistanas – embora a plataforma também

permita a inclusão de cultivos urbanos em todo o país – já era antiga, conta ao blog Regiane Nigro. E foi finalmente posta em prática há cerca de 15 dias, para servir como base de uma reunião que Claudia Visoni tinha com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas. "Foi este o motivador para o projeto começar a andar", conta Regiane.

Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a "onda" do regate urbano da natureza começou aqui em São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode-se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra. Na maioria dessas hortas, dá-se preferência ao cultivo orgânico.

Regiane conta que a plataforma é importante também para estimular os produtores comerciais orgânicos a incluírem suas hortas ali e se tornarem mais conhecidos – afinal, muitos deles fomentem, em sistema de compra coletiva, alimentos para a metrópole, entre outras formas de comercialização.

Atualmente, nos "rincões" paulistanos, um dos grupos mais organizados de agricultores – e que já estão lá no cadastro – é o da Coopergaps, no extremo sul da capital, região de Parelheiros. Outra grande utilidade deste cadastro é atrair mais pessoas interessadas em se tornarem voluntárias no cultivo orgânico em plena cidade. Claudia Visoni, ao chamar, num grupo do Facebook, as pessoas a colaborarem com o cadastramento das hortas, comenta que o registro é "importante para estudos acadêmicos, para os voluntários acharem uma horta perto de casa, para possíveis apoiadores (dos agricultores profissionais) e também para quem não está no Facebook". E continua: "Quem puder, ajude a incluir as hortas que ainda não estão na tabela. Quem quiser criar tabelas para outras cidades, é só fazer. A plataforma Wiki é totalmente colaborativa e fácil de editar".

Disponível em: <http://vidas.uol.com.br/blog/16/temas/organizacao/procura-de-hortas-em-plena-sao-paulo/>. Acesso em: 5 ago. 2016 (adaptado).

(BRASIL, 2016)

A tarefa III apresenta um texto-base que trata do cadastramento de hortas urbanas na cidade de São Paulo. Ainda que tenha sido referenciado como uma notícia, trata-se,

mais precisamente, de uma reportagem. Quanto ao enunciado da tarefa, este é iniciado com a contextualização de uma determinada situação comunicativa: *Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade.* Para realizar a tarefa, o examinando deve ocupar a posição discursiva de um blogueiro e reagir ao texto-base por meio da produção de um outro texto, que deverá ser publicado em seu blog. Pressupõe-se, portanto, a leitura do texto-base, que servirá como insumo e subsídio para a escrita do texto do examinando.

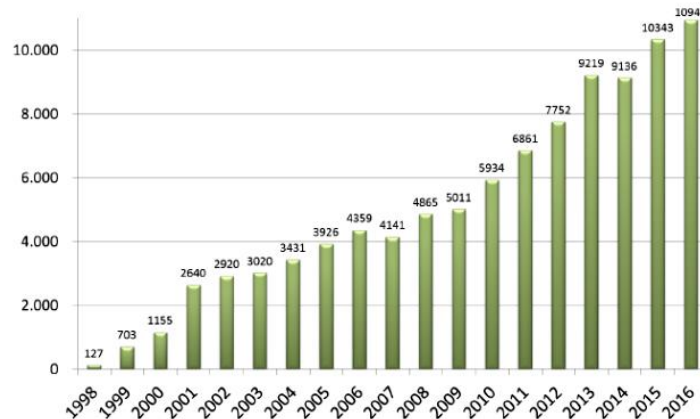
A proposta de produção explicita o seguinte enunciado: *Escreva um texto em seu blog.* O gênero a ser produzido aparece nomeado como “texto de blog”, de forma indireta, e pressupõe uma ação enunciativa argumentativa, já que o blog, que servirá como suporte, trata de tipos de alimentação saudável e tem como interlocutores leitores que se identificam com o tema. O propósito comunicativo leva à compreensão de que, para “incentivar o cadastramento de hortas urbanas”, o examinando deverá orientar o leitor para determinadas ações, convencendo-o de que a proposta merece ser considerada e aplicada. Para isso, ele precisará: *pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.* Para dar conta dessa interlocução, o examinando deverá recorrer a informações do texto-base, que dizem respeito ao *funcionamento e à utilidade das informações coletadas* e também aos seus conhecimentos metatextuais sobre o gênero **texto de blog**.

1.1 CARACTERÍSTICAS DO EXAME

O Celpe-Bras é o certificado brasileiro oficial de proficiência em português como língua estrangeira. O Celpe-Bras começou a ser desenvolvido por uma comissão de professores de universidades brasileiras composta pelo MEC em 1993, e é aplicado sistematicamente no Brasil e no exterior desde 1998. O exame é exigido por universidades brasileiras para ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação e por órgãos e conselhos de classe para a revalidação de diplomas obtidos no exterior por profissionais estrangeiros. Desenvolvido e gerenciado inicialmente pela Divisão de Assuntos Internacionais (DAI) da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, o exame Celpe-Bras sempre contou com a colaboração de uma Comissão Técnico-Científica composta de professores universitários especialistas nas áreas de Português como Língua Adicional e de avaliação. Em 2009, o desenvolvimento do exame foi repassado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, desde então, é o órgão brasileiro responsável por todas as instâncias do Celpe-Bras, tanto no Brasil como em outros países, com apoio do Ministério da Educação e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. O crescente número de examinandos mostra a importância dada a

essa avaliação e o grau de abrangência que ela atinge, sendo responsável por uma progressiva expansão linguística e cultural do Brasil, afirmando a Língua Portuguesa como um idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional.

Figura 3: Gráfico de crescimento anual do número de examinandos homologados



(BRASIL, 2019a)

De acordo com informações disponíveis no site do INEP (BRASIL, 2019a), as provas são realizadas em postos aplicadores, instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, representações diplomáticas e missões consulares do Brasil no exterior, centros e institutos culturais brasileiros e estrangeiros e instituições congêneres interessadas na promoção e difusão da Língua Portuguesa.

O Celpe-Bras fundamenta-se na ideia de proficiência enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Para isso, leva em consideração não apenas aspectos textuais, mas, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação.

O Exame certifica diferentes níveis de proficiência, baseando-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em Língua Portuguesa. O que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do nível de proficiência.

Por ser de natureza comunicativa, o Celpe-Bras tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita. Essa forma de avaliação, portanto, não afere conhecimentos de Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário; mas sim, por meio da capacidade de uso dessa língua (BRASIL, 2019).

1.2 ESTRUTURA DA AVALIAÇÃO

A proficiência na língua é avaliada a partir do desempenho do participante em tarefas (Parte Escrita, que avaliam a compreensão oral e a produção escrita em língua portuguesa, e em uma interação face a face (Parte Oral) que avalia o desempenho na compreensão de produções orais. Isso inclui práticas de uso da Língua Portuguesa, em sua variedade brasileira, que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português.

Figura 4: Parte escrita do Exame Celpe-Bras - Manual do Examinando

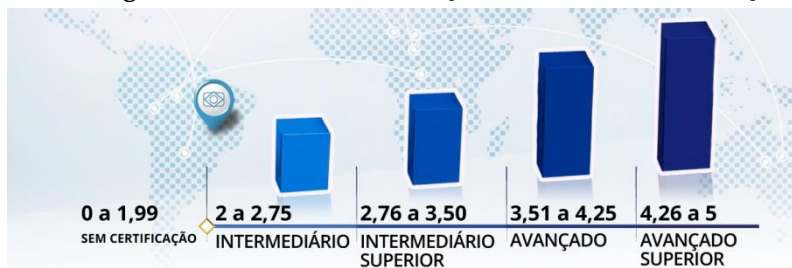
Tarefa	Texto base	Habilidades avaliadas
1	Vídeo	Compreensão oral e escrita e produção escrita
2	Áudio	Compreensão oral e escrita e produção escrita
3	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita
4	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita

(BRASIL, 2015)

Partindo do princípio de que esse é um exame comunicativo, os atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação e, por isso, durante o exame, o candidato é levado a desempenhar tarefas o mais próximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral (SCARAMUCCI, 1995 e 1999; SCHLATTER, 1999; JÚDICE; DELL'LSOLA, 2000). Ainda que sejam situações simuladas, o fato de as tarefas reproduzirem ações que se materializam no cotidiano aproxima a produção do examinando de um contexto real de comunicação.

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência em Língua Portuguesa. Para obter o certificado é preciso alcançar, tanto na parte escrita quanto na parte oral, pelo menos o nível intermediário. Quando o nível de proficiência das partes do exame é diferente, prevalece o nível mais baixo.

Figura 5: Gráfico de classificação dos níveis de certificação



(BRASIL, 2019a)

A seguir, segue a descrição de cada certificação conforme nível de proficiência, como consta no Manual do Examinando de 2015:

2.5 Os níveis de certificação para o Celpe-Bras são classificados em:

2.5.1 **Intermediário** - conferido ao participante que evidencia ter domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) mais frequente(s) em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

2.5.2 **Intermediário Superior** - conferido ao participante que preenche as características descritas no nível intermediário. Entretanto, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.

2.5.3 **Avançado** - conferido ao participante que evidencia ter domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

2.5.4 **Avançado Superior** - conferido ao participante que preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível

(BRASIL, 2015)

Segundo Dell' Isola, Scaramucci, Schlatter e Júdice (2003, p.155), o exame está fundamentado nos pressupostos de que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas relacionadas à comunicação no dia a dia; não se busca aferir conhecimentos sobre a língua, como é o caso de exames tradicionais, mas a capacidade de uso dessa língua. Nessa perspectiva, a competência de uso requer muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exige também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. Para isso, o material do exame é contextualizado, de maneira a levar em conta os aspectos socioculturais no conjunto da avaliação, que se torna holística e qualitativa, pois mede o desempenho de acordo com o objetivo de comunicação a ser atingido.

A seguir, seguem descritos os critérios de avaliação dos textos. A coluna numerada indica a nota atribuída de acordo com a qualidade da configuração da interlocução no gênero, da recontextualização, da autoria e do propósito interlocutivo. Coesão e coerência e recursos linguísticos como o léxico também são considerados, assim como a consequente clareza do texto.

Figura 6: Parâmetros de correção da parte escrita do Exame Celpe-Bras

5	Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2	Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1	Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0	Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução. E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

(BRASIL, 2020)

Como mostra a tabela, em todos os níveis avalia-se a configuração da relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa. Isso mostra que um dos elementos principais para uma boa avaliação da proficiência escrita é o conhecimento metatextual sobre a composição dos gêneros. Além dos recursos linguísticos, que garantem a coesão e a coerência de um texto, e as marcas de autoria, avalia-se a relação de interlocução pressuposta e orientada no enunciado da tarefa. Esses requisitos mostram que os textos esperados são produtos de um contexto comunicativo específico e bem definido, em que o tema e os aspectos composicionais estruturam o discurso e o consequente cumprimento da tarefa. Portanto, para ter um texto avaliado em nível 5, o examinando precisa dominar conhecimentos metatextuais que antecedem o conhecimento da própria língua.

2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO DISCURSO E DA AVALIAÇÃO

Os textos que constituem o corpo do Exame são recolhidos de variadas mídias, e em sua maioria são os chamados multimodais, que se configuram pelo uso das linguagens verbal e não verbal. Tais textos circulam em diferentes esferas e são acessíveis ao público que se submete ao exame. Seus produtores são os meios de comunicação de massa, formadores de opinião e de atitudes, que trabalham com linguagens diversas, e em diferentes canais, como a internet, tevê, rádio, periódicos, configurando múltiplos discursos.

O uso de textos que trazem à cena imagens inscritas em contextos brasileiros proporciona aos candidatos a experimentação do uso da língua em situações variadas, pressupondo um modo de organização diverso. No processo de leitura, podem ser ativados os saberes, as habilidades adquiridas em experiências prévias, os conhecimentos sobre a cultura do Brasil e sobre a própria língua portuguesa.

Com base na constatação de que ler é um processo que envolve a combinação entre a informação textual e a informação que o leitor traz para o texto, espera-se que haja uma espécie de “diálogo” entre texto e leitor. A leitura, considerada um processo de comunicação e interação, pressupõe troca entre leitor e texto para tornar explícita uma convergência de significados (JÚDICE, 1997; DELL’LSOLA, 2000; 2001).

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, formas essas que são determinadas socio-historicamente. Para o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, os quais fazem parte de um repertório infindável, já que tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (1997, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna”. Os atos de enunciação que se materializam nos diferentes gêneros são compostos por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações dessas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos. Isto é o que o autor denomina de polifonia. Um outro traço constitutivo do enunciado é o fato dele ser produzido para alguém, portanto, todo enunciado tem um destinatário” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Quanto ao estilo do discurso, este é definido a partir de concepções que o locutor tem a respeito do destinatário. Por isso a importância de se definirem os propósitos comunicativos, já que aspectos diferentes devem ser considerados na elaboração do enunciado, fatores que determinarão a escolha do gênero mais adequado à situação

comunicativa em questão.

No Exame Celpe-Bras, por meio de uma abordagem comunicativa, espera-se que o examinando responda ao enunciado como uma unidade discursiva estritamente social, uma vez que todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida. As intenções comunicativas determinam os usos linguísticos e originam os gêneros, tipos “relativamente estáveis” de enunciados que carregam uma marca histórica e social relacionada a determinados contextos interacionais. Assim, como define Bakhtin (1997), cada situação social, em cada momento histórico, origina um gênero, com características que lhe são peculiares. Ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também são os gêneros.

3 A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA LINGUAGEM

Uma vez que o Exame Celpe-Bras é integrativo, avalia a habilidade de compreensão de textos por meio da leitura que antecede a produção do examinando, faz-se necessário recuperar os processos sociocognitivos que são acionados na ação de ler, independente de qual seja a finalidade.

A abordagem sociocognitiva entende a cognição humana como um processo eminentemente ancorado nas vivências cotidianas. Segundo essa abordagem, a linguagem é um fenômeno cognitivo e social, pois se realiza através de processos mentais que são socioculturalmente desenvolvidos quando os indivíduos são expostos a seu uso pela comunidade na qual estão integrados. O sociocognitivismo embasa a questão do processamento metafórico na compreensão dos textos. Segundo Lakoff e Johnson (2002), tal processamento exige dos indivíduos contínua projeção entre dois domínios: do domínio fonte (mais concreto) para o domínio alvo (mais abstrato). Dessa forma, o ato de ler é também um processo sociointeracional, já que envolve informação gráfica, o escritor, a informação que o leitor já carrega consigo, que se reflete em práticas sociais nas quais ele foi aculturado, e o contexto em que se dá a interação. Um modelo de leitura que é entendido como um ato comunicativo, envolvendo aspectos sociais, psicossociais e contextuais. Os sentidos se constroem a partir de pistas linguísticas, já que os significados não são intrínsecos, mas constituídos a partir de processos sociocognitivos.

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma representação dos referentes, ou mera competência de habilidades cognitivas inatas, mas é onde, dialeticamente, a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente versões públicas do mundo. De acordo com Marcuschi (2005, p.69),

Conhecer um objeto como cadeira, mesa, bicicleta, avião, livro, banana, sapoti não é apenas identificar algo que está ali, nem usar um termo que lhe caiba, mas é fazer uma experiência de reconhecimento com base num conjunto de condições que foram estabilizadas numa dada cultura. O mundo de nossos discursos (não sabemos como é o outro) é sócio-cognitivamente produzido. O discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo.

Assim sendo, é possível pensar que uma poesia, uma carta, um diário, um bilhete – do mesmo modo que uma bula de remédio, uma receita médica, um tratado, um discurso político – articulam “objetos de discurso” que constroem “versões públicas” da realidade (FERREIRA, 2009, p.6).

A referência, como uma questão de representação do mundo, deixa de ser pensada como a relação entre as palavras e as coisas, e cede lugar para a problemática da referenciação, que procura entender como as atividades humanas – cognitivas e linguísticas – estruturam e dão um sentido ao mundo. A significação resulta de operações realizadas por sujeitos à medida que o discurso vai se desenvolvendo. Para Marcuschi (2005, p.68),

a nomeação e a referenciação é um processo complexo que precisa ser analisado na atividade socio-interativa. A depender do ponto de vista dos interlocutores, vamos construir os seres e os objetos do mundo de uma ou outra forma. Para alguns, Tiradentes é um traidor e para outros, um herói, a depender do período histórico ou da posição ideológica dos enunciadores. O IBGE tem enorme dificuldade de classificar as pessoas por suas cores: quem é negro, mulato, mulatinho, marrom, branco ou seja lá o que for. Existem os termos e existem as pessoas, mas não existe uma relação de determinação categorial inequívoca e estável. Se você come um abacate na Alemanha está comendo um legume e se você come um abacate no Brasil está comendo uma fruta. Se você é um cientista, diz que morcego é um mamífero, mas no nosso dia-a-dia todos admitimos que ele é uma ave. Isso mostra que as classificações são sempre agrupamentos teóricos e podem ser variados.

A abordagem proposta por George Lakoff (1985), tem como hipótese central a de que o significado é experiencial e que, portanto, é construído a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos.

[...] os símbolos e as categorizações através das quais representamos a nossa experiência e a realidade não provêm apenas da nossa estrutura corporal ou mental, mas constituem convenções e adaptações a uma realidade cultural e social. Uma cultura consiste numa rede de sistemas de significado, concepções e esquemas interpretativos que se geram, aprendem, ativam, constroem e se mobilizam em práticas sociais, normas impostas por instituições, incluindo as linguísticas. [...] As emoções não são apenas sentimentos, mas também disposições

episódicas para comportamentos, atuações, respostas ou reações relativamente a uma norma social. Há emoções que são hipervalorizadas, hipercognitivizadas. É o modelo cultural e o modelo cognitivo a interpenetrarem-se. (VILELA, 2003, p.186-187)

Partindo desse pressuposto, esta análise considera que os objetos (textos aplicados no Exame) podem ser importantes meios de interação cultural, já que usam como referência elementos gráficos que traduzem comportamentos, escolhas, atitudes, crenças, hábitos e valores de um grupo, por meios dos quais o examinando precisa construir sentido para a conclusão de suas tarefas.

4 A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

A compreensão de um texto pressupõe desde elementos que estão diretamente associados a ele, como palavras e sentenças, até os que dependem do conhecimento de mundo acumulado pelo leitor, o que inclui suas experiências, que o levarão a inferir significados e a construir sentidos. Para que a leitura seja proficiente, é preciso que a compreensão seja tecida. Tecer a compreensão de um texto escrito em língua estrangeira, como é o caso dos objetos desta análise, exige também o conhecimento de elementos culturais que podem se traduzir em metáforas.

Usamos como referência o Modelo de Processamento de Texto, proposto por Kintsch & Van Dijk (1978), que define a compreensão como resultado de uma estratégia que perpassa por diversos níveis de processamento e de representação, que ocorrem simultaneamente (KINTSCH & RAWSON, 2013; VAN DIJK, 2011). O processamento diz respeito à maneira como informações são transformadas em ideias, por meio das proposições. A representação é construída no texto em três níveis: a representação da estrutura de superfície, que opera no nível linguístico (decodificação), a representação do texto-base, na qual estão presentes as relações semânticas entre os diferentes componentes e partes do texto, tanto em nível local (microestrutura), quanto global (macroestrutura) e a representação do modelo situacional, que inclui, além das representações oriundas da base textual, aquelas originadas e adicionadas pelo conhecimento prévio do leitor, incluindo aí, seu conhecimento sobre os diversos tipos e gêneros textuais (KINTSCH, 1988; KINTSCH & RAWSON, 2013).

Partindo do modelo de representação situacional, necessário para a compreensão do texto lido, escolhemos como foco de análise a consciência metatextual que se refere aos conhecimentos sobre os gêneros textuais, objetos que se relacionam tanto ao que é proposto como leitura prévia dos textos que são base para as tarefas do Exame Celpe-Bras (os insumos), como na própria resposta a essas tarefas, que se configura na produção de

um outro texto de gênero distinto.

Para definir consciência metatextual, é preciso recorrer a considerações da Psicologia Cognitiva que apresenta a consciência metalinguística como atividade realizada pelo indivíduo que trata a linguagem como um objeto, cujas características podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional. A consciência metalinguística se subdivide em diferentes tipos, conforme classificação de Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992): consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática. Essa classificação considera o foco de atenção do indivíduo em relação ao uso da linguagem como objeto e como fonte de análise.

O foco deste trabalho é analisar, por meio de tarefas metatextuais, aplicadas a futuros examinandos, e também dos recortes de tarefas já propostas em Exames aplicados, o quanto a consciência metatextual pode influenciar nos resultados das produções dos examinandos, que se dá por meio de respostas (ou reações) em forma de gêneros textuais, associados diretamente à compreensão leitora dos textos-base, que complementam os comandos das tarefas. O objetivo é verificar se há uma relação entre o conhecimento geral sobre textos e a compreensão destes, por falantes de outras línguas.

Como já descrito, as tarefas são as atividades comunicativas integrativas às quais os examinandos se submetem para demonstrar o grau de proficiência na língua portuguesa. “A tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2015 p.5). Portanto, não se espera que o examinando reproduza trechos dos textos-base sem que eles construam uma ideia de reação. A tarefa integrativa, no caso do Celpe-Bras, pressupõe leitura (compreensão) e produção (escrita) de um texto autoral, por meio do qual o examinando configure adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo determinado em seu enunciado.

Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (reclamar, informar, solicitar, etc) e um interlocutor (o editor de um jornal, um amigo, o chefe, etc), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação, o que exige também conhecimento sobre o gênero textual definido previamente no enunciado da tarefa.

A consciência metatextual pode ser entendida nessa análise como um componente relevante que consiste em facilitar a assimilação de modelos da escrita, e a recorrência a eles, manifestada no reconhecimento/produção de novas estruturas que marcam a organização dos textos, os gêneros textuais. As tarefas apresentadas pelo Exame são atividades que exigem conhecimento sobre essa organização, uma vez que explicitam em seus enunciados os gêneros textuais que serão objeto de leitura e aqueles que deverão ser

o produto da atividade em si. Portanto, a compreensão dos textos-base exige determinadas condições, como define Marcuschi (1988), a de base tipológica e a de base contextual como relevantes para o trabalho de construção metatextual. A condição de base tipológica consiste em que “o tipo de texto é imprescindível de ser considerado, já que cada tipo carrega em si condições restritivas específicas”. A condição de base contextual “consiste na presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção” (MARCUSCHI, 1988, p. 51).

Para analisar a forma como os candidatos ao Celpe-Bras expressam seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais mais recorrentes no exame, como mostra a Figuras 7a e 7b, aplicou-se um questionário a 46 participantes, com o objetivo de identificarmos conhecimentos metalinguísticos sobre os gêneros “carta pessoal” e “reportagem”. Esses participantes estavam inscritos na edição única do exame de 2018 e foram contatados por meio dos agentes responsáveis pelos polos aplicadores. O link de acesso ao formulário foi enviado por e-mail e as respostas, recebidas pelo mesmo meio.

Figura 7a: Quadro de gêneros textuais já aplicados no Exame Celpe-Bras

GÊNEROS APLICADOS NOS EXAMES CELPE-BRAS									
ANO	ED.	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4	
		TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO
1998	1	entrevista	respostas a questões	documentário	texto informativo (carta ou e-mail)	(crônica)	resposta a questões	reportagem	texto de apresentação
1999	1	entrevista	(texto argumentativo)	entrevista	resposta a questões	artigo de revista	texto introdutório	(editorial e reportagem)	resposta a perguntas
	2	entrevista	resposta a questões	programa de tv	resposta a questões	(reportagem)	(carta do leitor)	entrevista	questões complementares
2000	1	entrevista	resposta à pesquisa de opinião	reportagem	carta pessoal	entrevista	sugestões	matéria	(carta do leitor)
	2	programa de rádio	(carta do ouvinte)	reportagem	carta ao secretário de saúde	mensagem eletrônica	mensagem eletrônica	reportagem	manual de sobrevivência (trechos)
2001	1	programa de rádio	e-mail	reportagem	carta ao prefeito	entrevista	texto de apresentação	pesquisa de opinião	resposta a pesquisa de opinião
	2	depoimento	ficha de pesquisa	reportagem	memorando	(texto promocional)	(texto argumentativo)	editorial e matéria	carta ao ministro
2002	1	entrevista	texto informativo	reportagem	carta pessoal	(reportagem)	conjunto de dicas	texto (crônica) comentário (carta do leitor)	(carta do leitor)
	2	entrevista	texto de apresentação de livro	reportagem	mensagem eletrônica	notícia	(carta do leitor)	crônica	(carta do leitor)
2003	1	programa de rádio	texto para participar de concurso	reportagem	texto introdutório de abaixo assinado	(reportagem)	(texto informativo)	(crônica)	(carta do leitor)
	2	reportagem	e-mail	reportagem	texto para guia de turismo	(reportagem)	texto de oferta de emprego	texto de campanha	e-mail
2004	1	reportagem	e-mail	reportagem	carta	reportagem	(carta ou e-mail)	(artigo de opinião)	(carta do leitor)
	2	documentário	texto de apresentação de exposição	entrevista	notícia	entrevista	texto para campanha publicitária	(reportagem)	proposta de projeto
2005	1	reportagem	texto para caderno de turismo	reportagem	texto de divulgação	reportagem	(memorando)	reportagem	panfleto
	2	reportagem	carta	programa de rádio	guia de orientações	quadro de dicas	texto introdutório	crônica	(crônica)
2006	1	entrevista	texto de apresentação	entrevista	carta aberta	reportagem	e-mail	reportagem	texto argumentativo (quadro de avisos)
	2	programa de TV	texto convite	programa de rádio	texto de apresentação	reportagem	diário de viagem	reportagem	carta (do leitor)
2007	1	reportagem	mensagem eletrônica	reportagem	texto (de instrução)	crônica	carta (do leitor)	entrevista	artigo (de opinião)
	2	reportagem	resumo	reportagem	mensagem	relato	carta (pessoal)	(reportagem)	artigo de opinião
2008	1	vídeo (de divulgação)	texto para panfleto	programa de rádio	texto (de divulgação)	boletim informativo	editorial	(reportagem)	carta do leitor
	2	vídeo (reportagem)	texto informativo	programa de rádio	solicitação (coletiva)	(reportagem)	informativo	reportagem	(carta do leitor)
2009	1	vídeo (reportagem)	texto informativo	programa de rádio	texto de propaganda	(reportagem)	carta (aos pais de alunos)	(reportagem)	e-mail
	2	vídeo	texto de panfleto	programa de rádio	carta aos moradores	(reportagem)	texto informativo	reportagem	e-mail
2010	1	vídeo	carta (aos trabalhadores)	reportagem	(carta ou e-mail)	reportagem	mensagem de blog	(crônica)	(carta do leitor)
	2	reportagem	(carta ou e-mail)	programa de rádio	relatório	reportagem	(carta ou e-mail)	(artigo de opinião)	resposta a pesquisa de opinião

(Elaboração própria)

Figura 7b: Quadro de gêneros textuais já aplicados no Exame Celpe-Bras

GÊNEROS APLICADOS NOS EXAMES CELPE-BRAS									
ANO	ED.	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4	
		TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO	TEXTO BASE	PRODUÇÃO
2011	1	reportagem	texto informativo	entrevista	texto de divulgação	reportagem	(carta ou e-mail)	(artigo de jornal)	e-mail
	2	reportagem	(texto informativo)	matéria	texto (de divulgação)	matéria	texto (informativo)	reportagem	texto de blog
2012	1	reportagem	texto (de divulgação)	matéria	texto informativo	(reportagem)	(carta ou e-mail)	(reportagem)	carta
	2	reportagem	texto de divulgação em blog	matéria	artigo de opinião	(reportagem)	texto de divulgação	crônica	carta do leitor
2013	1	reportagem	e-mail	reportagem	texto de pôster	(reportagem)	texto de apresentação de livro	(matéria)	e-mail
	2	vídeo	introdução de um processo	matéria	carta	(reportagem)	texto de divulgação	(reportagem)	artigo de opinião
2014	1	vídeo	texto de apresentação de um cardápio	programa de rádio	(reportagem)	(reportagem)	carta de apresentação	crônica	(artigo de opinião)
	2	vídeo	e-mail	matéria	texto de divulgação	(reportagem)	carta	(entrevista)	artigo de opinião
2015	1	vídeo	artigo de jornal	matéria	texto de apresentação	(reportagem)	carta	reportagem	(carta do leitor)
	2	vídeo	texto informativo	matéria	texto informativo	reportagem	e-mail	matéria	carta aberta
2016	1	vídeo	depoimento	matéria/notícia	e-mail	reportagem	(carta ou e-mail)	reportagem	artigo de opinião
	2	reportagem	matéria para site	matéria	e-mail	notícia (reportagem)	texto de blog	(crônica)	carta do leitor
2017	1	vídeo	notícia	matéria	e-mail	notícia (reportagem)	carta	artigo de opinião	carta do leitor
	2	vídeo	texto de divulgação	áudio	convite para palestra	(reportagem)	texto de apresentação	artigo	carta do leitor

(Elaboração própria)

Os gêneros que figuram entre parênteses indicam que não houve referência explícita a eles no enunciado da tarefa, ainda que tenha sido possível identificá-los pela ação solicitada e pela relação de interlocução previamente estabelecida. Em algumas edições aparece o nome “matéria” para textos que em outras são chamados de “reportagens”. Há também a classificação como “vídeo” de textos que podem ser classificados como vídeo-reportagens. A escrita de “e-mails” também é recorrente, o que nos leva a reconhecer a importância dada aos dois gêneros epistolares na elaboração das tarefas do Exame.

Quadro 1: Questionário sobre os gêneros reportagem e carta do leitor

QUESTIONÁRIO

Iniciais do nome: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Nível de proficiência: _____ Nº de vezes que já participou do Celpe-Bras: _____

1. Qual a principal função de uma **REPORTAGEM**?
2. Qual a principal finalidade de uma **CARTA DO LEITOR**?

Leia e compare os dois textos:

TRECHO 1

Acho que na reportagem de capa da última edição, "Rio 50 graus", vocês se esqueceram de dizer que, neste verão, os grandes *points* até o sol se pôr foram os estabelecimentos que tinham aparelho de ar-condicionado. E que ninguém em sua consciência conseguia fazer programas ao ar livre antes das 17h. Foi o verão do ar-condicionado e das pessoas enclausuradas sob a mira dele.

TRECHO 2

Contudo, a consolidação do papel educativo da internet ainda está em processo. "Ela está para a informação e para o conhecimento como as estradas estão para a circulação de bens e produtos no mundo físico. Cada vez mais, as pessoas se comunicam superando barreiras de distância geográfica ou temporal e acessam um volume de conteúdos antes inimaginável. Essas facilidades representam tudo o que qualquer educador possa ter almejado um dia nos seus sonhos mais fantásticos. Mas o desafio, para além de dotar as escolas de computadores e de banda larga, é usar as novas tecnologias não só para melhorar a qualidade da educação, mas também para repensá-la", sinaliza Carlos Seabra, consultor de tecnologia educacional e redes sociais e diretor de tecnologia e projetos do Instituto de Pesquisa e Projetos Sociais e Tecnológicos (IPSO).

3. Qual deles é o trecho de uma CARTA DO LEITOR? Que características permitem essa identificação?
4. Qual dos dois é trecho de uma REPORTAGEM? Que elementos do texto confirmam isso?

(Elaboração própria)

Adotou-se nessa análise da atividade metalinguística a perspectiva psicolinguística, que entende essa atividade como o que é realizado por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Isso requer que o indivíduo se afaste do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado. Os estudos acerca dos aspectos macrolinguísticos da consciência metatextual examinam a coerência interna ou externa do texto, estando associadas a questões de compreensão. Os aspectos macrolinguísticos da consciência metatextual estão relacionados à estrutura e organização do texto, remetendo a noções sobre gêneros textuais.

Escolhemos como técnica de análise o que Karmiloff-Smith (1995) denomina de investigação offline, em que a linguagem é objeto de reflexão e análise; não sendo tomada como um objeto de comunicação (produção e compreensão). Por meio desta técnica, o texto com o qual o participante se depara não é o texto por ele produzido nem tampouco um texto a ser por ele compreendido. Na realidade, o texto com o qual se depara é um texto a ser analisado em uma situação fora de um contexto de uso (on-line). Essa escolha também se deve à experiência vivenciada na aplicação do Exame, momento em que os

candidatos precisam ler e compreender textos de variados gêneros e também produzi-los, de acordo com o que é definido no texto orientador das Tarefas, numa situação de comunicação criada para determinado fim avaliativo, ainda que se aproxime de uma situação real de comunicação.

A aplicação desse questionário (Questionário 1) se configura como um pré-teste, já que as atividades visam mostrar o quanto os conhecimentos por elas testados podem influenciar nos resultados do Exame. É importante verificar esse dado, pois ele pode conduzir para um trabalho específico, que desenvolva ou recupere a consciência metatextual, seja ele construído por um professor ou pelo próprio examinando, em sua preparação para a prova.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta resultados obtidos a partir da aplicação das atividades descritas, com uma amostra de 46 examinandos participantes. A maior parte dos indivíduos, 89%, tem entre 30 e 40 anos e participou pela primeira vez do Exame. Cerca de 40% deles classifica como intermediário o próprio nível de proficiência na língua portuguesa. As origens são diversificadas, assim como as profissões declaradas. Entre argentinos, colombianos, haitianos, hondurenhos, nigerianos, sírios, camaroneses, paraguaios e italianos, há advogados, eletricitas, contadores, engenheiros, médicos, motoristas, professores, comissários, técnicos e estudantes de pós-graduação.

Na resposta às duas primeiras questões, que dizem respeito à função social dos gêneros, encontram-se registros que mostram que os participantes têm consciência sobre essa característica macrolinguística dos textos. Entre essas respostas encontram-se trechos que definem as funções da reportagem a partir de ações como “facilitar o acesso”, “informar”, “dar a conhecer”, “ampliar a informação”, “formar opinião”. Para definir a função social do gênero carta do leitor foram usadas as seguintes expressões: “expressar opiniões”, “opinar, elogiar ou contestar”, “dar espaço aos leitores”, “responder a uma publicação”, “demonstrar apoio”, “discutir opiniões”, “transmitir sentimentos”, “dar voz e espaço de participação”, “participar de um debate”.

Houve quem se referisse ao conteúdo dos textos e a convenções linguísticas para descrever a função social, porém a maior parte dos participantes conseguiu responder corretamente a questão referindo-se especificamente à função social dos gêneros. Três participantes confundiram a reportagem com a entrevista. Nas perguntas direcionadas a classificação dos trechos analisados, 84,8% classificaram corretamente o gênero carta do

leitor, assim como 80,4% classificaram a reportagem. Esse resultado confirma o que foi observado nas respostas dadas sobre a função social desses textos.

No que diz respeito à descrição das características que incluem cada trecho na classificação de determinado gênero, houve quem se referisse ao nível de formalidade da linguagem, à presença da opinião de um especialista, argumentos, ao uso da terceira pessoa, ao uso das aspas, à clareza da linguagem, à pontuação, marcas da oralidade, extensão do conteúdo, etc. Houve também quem tenha transcrito um trecho da reportagem para ilustrar, por exemplo, uma citação e o uso das aspas.

Quanto à identificação das características da carta do leitor, os participantes deram como exemplos a linguagem informal, o uso da primeira pessoa, a expressão da opinião do autor, a citação da edição, o uso da palavra “acho”, a presença do pronome “vocês”, locutor e assinatura, informações transcritas do texto que confirmam que o trecho é uma resposta ou uma interlocução.

O que foi possível constatar é que, mesmo quando o participante não soube descrever as características do gênero, ele fez uso de trechos que as ilustram. Isso prova que não só foi possível compreender a pergunta como também, recursivamente, localizar os conteúdos que caracterizam esses textos.

Não se aplicaram nesse questionário perguntas sobre a preparação para o Exame, mas foi possível perceber que, por serem candidatos a um processo avaliativo que se constitui a partir da leitura e da produção de textos, os participantes estão preparados para essas tarefas, ainda que não tenha sido avaliada a competência linguística que também é objeto de avaliação da proficiência.

Contata-se que a consciência metatextual, desenvolvida no processo de aquisição da língua materna, no contato com textos, em atividades de leitura e produção, é útil para o reconhecimento de gêneros e de suas características composicionais, estilísticas e funcionais também em uma língua estrangeira, como é o caso do português para os participantes dessa pesquisa. Essa inclusive pode ser um fator facilitador para a compreensão dos textos, a partir dos propósitos comunicativos comuns a cada gênero.

Para justificar um estudo que se fundamenta nas teorias cognitivas, mais especificamente naquela que diz respeito à consciência metatextual, buscamos mostrar o quanto a estruturação do Exame Celpe-Bras exige dos examinandos um conhecimento acerca dos gêneros textuais, que antecede o conhecimento da língua alvo. Assim como é importante que o examinando consiga se expressar de forma clara e coerente, ao fazer uso de determinados recursos linguísticos, também é necessário que seu texto se encaixe em modelos pré-determinados, os chamados gêneros textuais, já que estes orientam a construção do discurso que é caracterizado pela interlocução, também previamente estabelecida pelo enunciado da tarefa. A avaliação pretendida pelo Exame Celpe-Bras não

é apenas de conhecimentos linguísticos, mas sim do uso desses conhecimentos em situações comunicativas simuladas, que exigem o domínio de estruturas composicionais e estilísticas que caracterizam os mais variados gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Trata-se, portanto, da avaliação de um uso produtivo da língua alvo, e não da mera reprodução de suas estruturas na construção de frases descontextualizadas.

Sabemos que os textos resultam de um trabalho intersubjetivo, que constitui os interlocutores. Portanto, os conhecimentos cognitivos e sociais, envolvidos na organização, produção, compreensão e funcionamento dos textos, assim como sobre seu papel na estruturação das crenças e na ordenação social são de suma importância para a construção dos conhecimentos de mundo, exigidos em qualquer ato que envolva a leitura e a escrita, tanto na língua materna como em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): referencial teórico, níveis de proficiência e impactos**. Brasília: Brasília: INEP, 2019a.
- BRASIL. INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2019b.
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDITAL Nº 22, de 17 de maio de 2018** - torna pública a realização do Exame para Obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras - 2018). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18/05/2018. p 57.
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Questões – Parte escrita do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2016
- BRASIL. INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2015.
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento-Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020.
- DELL' ISOLA, R., SCARAMUCCI, M., SCHLATTER, M. e JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n.i, 156-184, 2003.

DELL' ISOLA, R. A construção do sentido durante a leitura em PLE. In: JUDICE, N. (Org.). **Português Língua Estrangeira: leitura produção e avaliação de textos**. Niterói: **Intertexto**, 2000. p. 37-45.

DELL' ISOLA, R. Léxico, contexto e o processamento da leitura em língua estrangeira. In: MENDES, E. A. M; OLIVEIRA, P. M. C.; BEM IBLER, V. (Org.), **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2001. p. 179-189.

FERREIRA, T.B. **Sociocognição: uma abordagem relevante para a compreensão dos processos de construção de sentido**. Departamento de Letras – UFRN, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.3.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

JÚDICE, N. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português língua-estrangeira. **Cadernos do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo**, n. 1, p. 11-31, 1997.

JÚDICE, N.; DELL' ISOLA, R. L. R de Português - passaporte para novos mundos. **Boletim do Centro de Estudos Portugueses**. FALE/UFMG jan. jun., v. 20, n. 26, p. 255-272, 2000.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**, The University of Chicago, Chicago, 2002.

KINTSCH, W., & VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85(5), 1978. p.363-394. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1979-22783-001>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, 95, 1988. p.163-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>>. Acesso em: 20 jan.2019.

KINTSCH, W. & RAWSON, K. A. Compreensão. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p.227-244

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ORLANDI, E. P (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998. p.38-57.

MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.49-78.

SCARAMUCCI, M .V.R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para um a definição de proficiência comunicativa. In: ALM EIDA FILHO, J.C. (Org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. E. P. SANTOS (Orgs.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999: p.75-81.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros - Breve histórico. In: CUNHA, M. J. E P. SANTOS (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 97 – 104.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. **Metalinguistic awareness in children: a conceptual overview**. Berlin: Springer, 1984.

VAN DIJK, A. **Cognição: discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2011.

VILELA, Mário. Ter metáforas à flor da pele (ou outra forma de “ter nervos”). In FELTES, Heloísa Pedroso de Marques (Org.). **Produção de sentido**. Estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EducS, 2003. p. 181-200.

Título em inglês:

**METATEXTUAL CONSCIOUSNESS
APPLIED TO CELPE-BRAS EXAM TASKS**