

Avaliação e validação de gêneros acadêmicos de aprendizes de português como língua estrangeira

Assessment and validation of academic genres of Portuguese foreign language learners

Ana Laura dos Santos Marques ¹

RESUMO

A produção de textos acadêmicos em língua estrangeira (LE) na universidade é o meio pelo qual a aprendizagem dos estudantes é verificada tanto em termos de conteúdos exigidos na sua área de formação como em seu desenvolvimento linguístico (COLOMBI, 2012). As avaliações de seus textos articulam a prática linguística com um triplo enfoque: os conteúdos disciplinares; o domínio dos gêneros textuais e o desenvolvimento da LE. A atração por este último aspecto em textos de aprendizes hispanofalantes de português como língua estrangeira (PLE) na universidade parece prevalecer em pesquisas na área, já que costumam destacar as transferências/interferências linguísticas derivadas do contato entre espanhol e português (DURÃO, 2004). Para ampliar essa discussão, o objetivo deste artigo é discutir em que medida as avaliações de textos realizadas por professores de PLE contribuem para a compreensão dos gêneros acadêmicos – suas formas e funções. Dessa forma, considerou-se uma seleção de textos revisados por 4 professores. As categorias de análise incluíram: o enfoque na metafunção textual, desde o subsistema PERIODICIDADE (MARTIN e ROSE, 2007; SHRESTHA, 2017) e a estrutura genérica contrastados com as revisões realizadas pelos professores. Essas categorias descrevem em que medida as avaliações recebidas validam os gêneros produzidos e as limitações evidenciadas na retroalimentação entregue pelos professores. Consta-se que a apresentação de conteúdos é ressaltada e a conexão entre gênero e registro acadêmico em PLE é objeto de recomendações. A informação aportada por essas avaliações deixa a cargo dos estudantes a compreensão da relação conteúdos, gêneros e uso da língua.

Palavras-chave: Gêneros acadêmicos em PLE. Avaliação de textos. Desenvolvimento de registro acadêmico.

ABSTRACT

The practice of academic texts in foreign language (FL) at the university is the means by which students' learning is validated both in terms of the content required in their area of training and in their linguistic development (COLOMBI, 2012). The assessments of their texts articulate linguistic practice with a triple goal: the disciplinary contents; the mastery of textual genres and the development of FL. The interest for this last aspect in texts by Spanish-speaking learners of Portuguese as a foreign language (PFL) at the university seems to prevail in researches, since their concerns on the linguistic transfers/interferences are commonly derived from the contact between Spanish and Portuguese (DURÃO, 2004). To broaden this discussion, the objective of this paper is to discuss to what extent the text evaluations performed by PFL teachers contribute to the understanding of academic genres - their forms and functions. Thus, a selection of texts reviewed by 4 teachers was considered. The analysis categories included: the focus on textual metafunction, from the PERIODICITY subsystem (MARTIN and ROSE, 2007; SHRESTHA, 2017) and the generic structure contrasted with the reviews carried out by the teachers. These categories describe the extent to which the evaluations received validate the genres produced and the limitations evidenced in the feedback provided by the teachers. It appears that the presentation of content is highlighted and the connection between genres and

¹ Docente da Universidad de Santiago de Chile (USACH). Doutora em Linguística pela Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC-Chile). Santiago, Chile. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1587-7492> E-mail: ana.marques@usach.cl



academic register in PFL is the subject of recommendations. The information provided by these assessments leaves students in charge of understanding the relationship between content, genres and use of language.

Keywords: Academic genres in PFL. Text assessment. Development of the academic register.

1 INTRODUÇÃO

A escrita em contextos de formação universitária vem sendo objeto recorrente de diversas pesquisas na área da linguística ao longo de várias décadas de divulgação de trabalhos (por exemplo, SWALES, 1990; 2004; MARTIN E ROSE 2003; 2007; ROSE, 2008; 2012; CARLINO, 2003; 2014; MONTOLÍO, 2014; DIONÍSIO e FISCHER, 2010; PARODI, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; MARINHO, 2010). Como ponto em comum, os esforços dos pesquisadores ressaltam sua importância como meio para aceder, desenvolver e (re)produzir conhecimentos das diferentes áreas de especialidade, admitindo que cada uma delas estabelece uma linguagem acadêmica específica com o fim de apresentar conteúdos disciplinares aos estudantes.

Por definição, o registro acadêmico é aquele empregado com um propósito diretamente vinculado com a aprendizagem. Seu domínio, segundo Schleppegrell (2002, p. 4), corresponde a desenvolver uma forma “mais densa e abstrata” de uso da língua à medida que se avança em termos de conteúdos e em termos dos próprios processos de aprendizagem individuais. Portanto, considerando a complexidade do uso da linguagem em processos de formação superior, justifica-se a necessidade de compreender os usos e as abordagens da produção escrita nos contextos universitários.

Ao focar-se a produção escrita em contextos de formação universitária cuja base está no desenvolvimento de uma (ou mais) LE, espera-se que os aprendizes de línguas alcancem um nível de domínio que lhes permita compreender e incorporar em seus usos tanto registros coloquiais, próprios das interações orais, como registros formais, requeridos pelas interações escritas (HOOD, 2010) específicas de sua área disciplinar. Nesse cenário, é comum observar que as grades curriculares das instituições costumam dividir a formação acadêmica em LE em disciplinas de “língua” e “de especialidade”, sendo que nas primeiras praticam-se as estruturas linguísticas da LE, desvinculadas, em grande parte das vezes, dos conteúdos das segundas. O desafio não parece estar centrado somente no domínio da LE, mas também no manejo discursivo à medida que os aprendizes passam a conviver com a leitura e com a escrita de textos acadêmicos em mais de uma língua.



Em contextos universitários, escrever em uma ou mais línguas, ainda que seja tarefa recorrente, consiste, por parte dos alunos, em um aprendizado contínuo dos recursos discursivos que são exigidos por cada gênero requerido, cada disciplina e cada processo de avaliação levado a cabo pelos professores. Certamente, centrar-se somente em critérios de uso da língua não é suficiente para responder às exigências da escrita acadêmica em termos de sua “propriedade linguística” (EGGINS, 2004), isto é, a adequada seleção de recursos da língua para a produção de textos culturalmente vinculados a registros de interação especializados.

No presente artigo, centramo-nos no desenvolvimento do português a falantes de espanhol em contextos de formação universitária com propósitos de desenvolvimento profissional específico. Sabendo-se que português e espanhol convivem nesse cenário para a formação de professores, tradutores e intérpretes, se considerarmos apenas áreas relacionadas ao estudo de línguas, na América Latina, a conexão entre proficiência linguística e domínio disciplinar se evidencia nas práticas de letramento acadêmico pelas quais os aprendizes devem passar para evidenciar sua aprendizagem.

A proximidade entre espanhol e português é referida em muitos estudos publicados no fim da década de 1990 e inícios dos anos 2000 (ALMEIDA FILHO, 1995; SANTOS, 1998; FERREIRA, 1998; FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 1998; FERREIRA, 1998; GRANNIER, 2002; JÚDICE, 2002; 2005) com o objetivo de destacar as necessidades específicas do público hispânico aprendiz de português. Discutem-se aspectos como “compreensibilidade mútua”, a qual gera uma “*facilidad engañosa*” (ALONSO REY, 2005) para a aprendizagem e a necessidade de promover uma “consciência linguística” que delimite as fronteiras entre os dois idiomas. Neste sentido, a preocupação com as contínuas interações realizadas pelos aprendizes entre as duas línguas acrescenta maior complexidade para as abordagens da escrita em contextos especializados.

Quando se ampliam os usos de PLE desde as contínuas interações do referido par de línguas a registros próprios da escrita acadêmica, prática principal de contextos de formação universitária, as exigências de usos de PLE se voltam ao domínio de estruturas discursivas e genéricas. Júdice (2013, p. 151) destaca o fato de que os aprendizes hispanofalantes irão encontrar dificuldades relativas à mobilização de recursos textuais para a escrita, independente da “facilidade” percebida entre a sua língua e o PLE. Portanto, separar os usos de formas orais da LE na escrita de textos de suas áreas de especialização nessa LE constitui um desafio não menor para os estudantes. Nesses casos, as transferências e o compartilhamento de estratégias para produzir textos (espanhol-português) que os estudantes imprimem em suas atividades acadêmicas ainda necessitam ser estudados com o fim de conhecer o que seria biletamento avançado em espanhol e português (MARQUES, 2017).





Mais do que uma prática das formas da LE, a aproximação aos gêneros textuais exigidos pelos contextos universitários é um desafio para os alunos quanto ao domínio de suas formas e funções (objetividade, criticidade). Em relação com a aprendizagem de português por hispanofalantes, as dificuldades se potencializam. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir em que medida as avaliações de textos realizadas por professores universitários de português como língua estrangeira (PLE) aportam para a compreensão dos gêneros acadêmicos, tanto em suas formas como em suas funções. As perguntas que nos orientam são:

- a) Em que medida se validam os gêneros acadêmicos em PLE no contexto de formação universitária analisado?
- b) Que aspectos dos gêneros textuais revisados são ressaltados pelos professores em suas avaliações?
- c) Em termos de organização textual, quais aspectos os professores avaliadores destacam em suas revisões?

Para buscar respostas às referidas perguntas e atender ao objetivo determinado para este trabalho, configuramos um estudo de caso de caráter experimental, com a participação voluntária de 4 professores e a análise de 8 textos produzidos por estudantes universitários em diferentes disciplinas selecionados de arquivos pessoais dos anos 2016-2018. Na discussão dos resultados obtidos, as informações recebidas foram contrastadas com uma análise dos textos considerando o subsistema PERIODICIDADE (MARTIN e ROSE, 2008) desde a metafunção textual, de forma a compreender como professores e estudantes, a partir de seus diferentes papéis na universidade, relacionam a apresentação dos conteúdos escritos e as formas de uso de PLE.

Nas seções seguintes, consideramos em primeiro lugar, o marco teórico no qual nos fundamentamos para as discussões apresentadas neste artigo. Em segundo lugar, apresentamos uma descrição geral dos dados, as categorias e as etapas envolvidas nas análises realizadas. Finalmente, tecemos considerações em torno da relevância do processo de avaliação de textos acadêmicos para a validação dos gêneros, sua configuração e seus propósitos sociais, no contexto do ensino superior.

2 LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A leitura e a escrita na universidade representam meios pelos quais os estudantes têm acesso aos conteúdos e adquirem domínio sobre eles em suas disciplinas acadêmicas. Para isso, devem lidar com diferentes textos, com propósitos e configurações linguísticas próprios (SCHLLEPEGRELL,



2004). A leitura e a escrita desses textos consistem em ferramentas empregadas pelos docentes para avaliar o “aprendido” (DIONÍSIO e FISCHER, 2010).

Os estudos relacionados com o campo da alfabetização acadêmica e com a análise de gêneros apontam a que sua prática requer uma aprendizagem permanente e situada (SOARES, 2017; MARCUSCHI, 2010). Permanente porque cada gênero exige configurações específicas de recursos linguísticos. Situada porque os gêneros a que os estudantes estão expostos pertencem à área disciplinar de sua formação, a qual estabelece modos de apresentar o conhecimento validadas pelo contexto de produção científico em que se insere. Tal como afirma Carlino (2013), ao ter contato com os textos acadêmicos, os estudantes entram a suas áreas de especialidade, demonstram que aprendem conteúdos e que podem reproduzir informações em distintas configurações textuais, ou seja, em diferentes tarefas de escrita que recebem em suas disciplinas.

O desenvolvimento do letramento avançado – habilidade entendida como a capacidade de poder participar das práticas de leitura e escritas requeridas pelo contexto acadêmico – é referido por pesquisas que consideram o papel principal de experiências prévias em torno dos gêneros (JIANG, 2011; SOARES, 2017) e da forma como as instituições orientam o trabalho com os textos de modo a abordar os conteúdos de um dado campo disciplinar (CARLINO, 2004; 2013). Acerca do letramento avançado em LE, ou biletamento, reconhecem-se características, objetivos e funções muito semelhantes aos contextos de L1 (HORNBERGER, 2003).

As práticas de (bi)letramento avançado incorporam expectativas sobre o potencial ontológico da escrita. A transformação de saberes implica incorporar aprendizagens sobre a escrita em si mesma e sobre um uso consciente dos registros especializados que fazem parte das disciplinas. Essas expectativas podem ser cumpridas desde que haja uma explicitação e sistematização das formas e funções dos gêneros de acordo com os requerimentos do contexto acadêmico (LOUSADA e FERREIRA, 2016). Para que os gêneros se convertam em recursos para aprendizagem, é necessária uma observação atenta: qual a relação entre os objetivos da tarefa e a sua avaliação? Esse aspecto nem sempre parece claro nas práticas de escrita universitária. Quanto às avaliações dos gêneros acadêmicos em LE, o desafio para os professores está em considerar, concomitantemente, o gênero requerido, o uso da LE, o funcionamento do texto como significado na disciplina e o conteúdo “compreendido”, demonstrado pelo estudante.

A escrita acadêmica em LE é cerceada por pautas de avaliação de textos que incorporam tanto níveis de domínio linguístico como os usos da língua requeridos - tarefas de escrita de gêneros (SCHLEPPEGRELL, 2006). Nesses documentos, é comum haver a descrição do gênero esperado



seguida por algumas informações superficiais sobre as características linguísticas que deveriam estar presentes. Para esse último aspecto, são referidas algumas expressões como “construções complexas” ou “dispositivos de coesão”, as quais representam informações nem sempre evidentes para os estudantes. Ao separar esses aspectos na avaliação, o efeito gerado é um afastamento de sua intrínseca relação, gênero e língua, além de uma vaga informação aos estudantes acerca dos aspectos da LE que deveriam ser empregados. Finalmente, a avaliação costuma se converter em uma empreitada de identificação de erros por parte dos professores, os quais decifram e interpretam descritores linguísticos segundo sua prática e/ou acordo com os estudantes.

2.1 Gêneros acadêmicos segundo a Linguística Sistêmico Funcional

Para a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), a linguagem é um sistema sócio semiótico que tem como finalidade a produção de significados a partir de uma rede sistêmica de escolhas (DREYFUS *et al.*, 2016, p. 17) condicionada pelo contexto. As opções disponíveis para os usuários estão moldadas pela cultura dentro dos contextos de produção em que se inserem (Martin e Rose, 2008). O que percebemos como discurso se refere às escolhas do usuário instanciadas em gêneros, com o fim de alcançar os objetivos de determinada situação de comunicação. Assim sendo, a linguagem se relaciona com a sua função sociocultural e com seu contexto de produção e circulação. Segundo esses princípios da LSF, a prática de escrita acadêmica deve ser entendida como um uso da linguagem que se vincula com o contexto de formação universitária de divulgação, produção e reprodução de conteúdos de áreas disciplinares cujo propósito principal se relaciona com instâncias de avaliação/verificação de aprendizagem desses conteúdos.

A LSF desenvolve a noção de gênero conectando as atividades socioculturais e a linguagem. Para Martin e Rose (2007, p. 59) gênero é definido como um processo social: “os membros de uma cultura interagem entre si para realizar os gêneros guiados por objetivos com o fim de fazer algo acontecer; geralmente os participantes necessitam seguir etapas ou empreender passos para alcançar seus objetivos”. Rose (2012, p. 209) afirma que a aprendizagem dos gêneros textuais se relaciona com o desenvolvimento da linguagem, o qual é visto como um processo social de desenvolvimento dos recursos semióticos de dada cultura para a interação entre seus usuários.

A diversidade de significados que os gêneros imprimem nos textos se explica por meio dos diferentes usos da linguagem. Nas interações realizadas pelos usuários, textos são organizados (modo) para sistematizar nossa experiência (campo) e estabelecer relações com os demais usuários





(tenor). Como sistema, esta representação de contexto e linguagem é conectada por meio do estrato do registro. Sendo assim, significados abstratos, desde os estratos de gênero e registro, materializam-se nos estratos da linguagem, semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico. Constroem-se dessa forma três funções da linguagem em contextos sociais (MARTIN e ROSE, 2007, p. 4), denominadas metafunções, as quais se projetam desde o estrato semântico-discursivo até o estrato do registro, e correspondem a redes de opções para construir a experiência – metafunção ideacional; construir as relações entre os usuários – metafunção interpessoal; organizar os recursos semióticos no texto – metafunção textual.

Pode-se alcançar a compreensão do significado de um texto a partir de uma análise das três funções sociais. Para isso, o ponto de partida pode ser uma dessas três perspectivas, ou um desses três tipos de significados. Os recursos linguísticos que permitem recodificar essas diferentes funções correspondem a padrões de significados semântico-discursivos (MARTIN e ROSE, 2008).

No presente artigo, pretendemos compreender como os professores e os estudantes relacionam a apresentação dos conteúdos escritos e os usos de PLE. Dessa forma, concentramo-nos no subsistema PERIODICIDADE, metafunção textual, a partir da qual podemos identificar os significados através das escolhas dos recursos linguísticos que hierarquizam, antecipam, relacionam e estruturam as informações em um texto.

Do ponto de vista do texto como um todo, a apresentação de um texto por meio de título e subtítulos, a divisão em parágrafos e a disposição das cláusulas são responsáveis por guiar a leitura por meio de tópicos, gerando expectativas sobre a apresentação e a inter-relação dos temas subsequentes. Sendo assim, é possível reconhecer no título de um texto a informação discursiva hierarquicamente superior, cuja função é prever o tópico textual, o âmbito do que será dito, os macro-Temas. Ao enfocarmos os parágrafos, os hiper-Temas orientam, na primeira cláusula, o tema que será desenvolvido, estabelecendo as expectativas de desenvolvimento para o restante do parágrafo. Do ponto de vista estrutural, os macro-Temas preveem os hiper-Temas, ao mesmo tempo em que estes últimos expandem os primeiros.

Interessa-nos, na observação da apresentação e hierarquização das informações nos textos analisados, entender como os estudantes estruturam os textos requeridos por suas disciplinas universitárias em PLE. De igual forma, interessa-nos a forma como os professores consideram a apresentação dessas informações em suas avaliações e quão conscientes estão a respeito da forma em que os gêneros solicitados em suas aulas são desenvolvidos.





Marcar distância entre as formas coloquiais da língua, geralmente situadas no centro do processo de ensino da LE, e, conscientemente, aproximar-se de uma produção no marco do registro acadêmico pode levar os estudantes a buscarem maior nível de interação com as formas conhecidas em outras línguas (HORNBERGER, 2003). Por esse motivo, as avaliações da produção escrita desse público merecem uma maior dedicação dos professores em articular propósitos pedagógicos e configurações linguístico-discursivas no processo de retroalimentação oferecido aos estudantes. Da parte dos aprendizes de LE é esperado que entendam, por meio de prática e de abordagens sistematizadas de gêneros, como produzir significados abstratos em uma nova língua.

As discussões teóricas reunidas neste marco referencial e a vinculação da nossa proposta de abordagem dos gêneros a partir da avaliação da escrita acadêmica permitem-nos estabelecer uma área a explorar que poderia ter também implicações pedagógicas. Nosso propósito é identificar em que medida essas avaliações aportam para o trabalho com os gêneros acadêmicos, segundo a opinião dos professores informantes para o nosso trabalho. Sendo assim, concentramo-nos, na seguinte seção, a apresentar a descrição dos procedimentos para a conformação do nosso *corpus* e a análise dos dados considerados neste trabalho.

3 DESCRIÇÃO GERAL: DADOS, CATEGORIAS E ETAPAS DE ANÁLISE

Para a configuração das análises que apresentamos no presente artigo, optamos por conformar um estudo de carácter experimental em que simulamos situações de revisão de textos a quatro professores voluntários e atuantes no âmbito universitário em PLE. Para isso, selecionamos aleatoriamente textos produzidos em diferentes disciplinas de graduação por estudantes de graduação em Tradução espanhol-inglês-português, em uma universidade pública chilena, no período entre 2016 e 2018. Tais textos estavam disponíveis como arquivos digitais de professores da área de língua portuguesa. Eliminamos todas as marcas autorais dos arquivos e optamos por retirar também qualquer tipo de referência às disciplinas em que haviam sido produzidos. O único critério observado para a escolha desses textos foi a extensão, a qual deveria aproximar-se de 450 palavras. Como se tratava de uma simulação de revisão de textos, solicitamos aos professores colaboradores que recriassem uma situação de recepção de dois textos e sugerimos que utilizassem livremente a pauta de avaliação entregue. Alternativamente, poderiam utilizar os próprios textos como base para retroalimentar os estudantes acerca de suas produções por meio de notas, comentários ou marcas.





Como um exercício simulado de avaliação, os professores não tinham informações contextuais sobre a realização das tarefas de escrita.

É importante ressaltar que os professores que colaboraram para os dados que analisamos neste artigo são professores universitários de PLE, com um tempo médio de experiência em docência de 10 anos na área.

As categorias de análise definidas para a abordagem dos dados obtidos com as revisões dos textos dos professores foram:

- a. **Categoria 1:** Caracterização: organização dos textos: levantamento manual dos recursos linguístico-discursivos dos textos e descrição da configuração dos gêneros;
- b. **Categoria 2:** Avaliação dos textos: levantamento manual de informações entregues pelos professores para a avaliação dos textos.
- c. **Categoria 3:** Contraste: Organização e configuração textual x avaliação.

Dividimos os procedimentos de análise em três etapas inter-relacionadas. A primeira etapa refere-se à identificação dos significados textuais por meio do levantamento dos recursos linguísticos presentes nos textos enfocados. A partir do subsistema PERIODICIDADE – macro-Temas e hiper-Temas verificamos como os estudantes constroem seus textos, organizando as informações obtidas com a leitura de um texto-fonte, estruturando gêneros acadêmicos requeridos em diferentes disciplinas. Na segunda etapa, analisamos as avaliações dos professores por meio de categorização de seus comentários, observações ou acréscimos aos textos e usos da pauta de avaliação sugerida. Na terceira etapa, reunimos as análises realizadas e estabelecemos confluências e divergências entre apreciações de gêneros desde dois pontos de vista: desde um enfoque nos recursos linguísticos para compreender a organização textual e suas implicações para a conformação das produções enfocadas e desde a experiência pedagógica de avaliação de textos acadêmicos em PLE.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira etapa de análise refere-se à identificação dos significados textuais por meio do levantamento dos recursos linguísticos presentes nos textos enfocados. É a partir do subsistema PERIODICIDADE – com especial interesse na relação entre macro-Temas e hiper-Temas - que verificamos como os estudantes constroem seus textos, organizam as informações obtidas desde a leitura de um texto-fonte e estruturam gêneros acadêmicos requeridos. Para levar adiante essa



primeira etapa de análise, os textos foram numerados aleatoriamente de 1 a 8. A organização dos textos está representada, de forma parcial, no quadro a seguir:

Quadro 1: Organização geral dos textos

Texto	macro Tema	hiper-Temas – exemplos
1	“O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico”.	1. “O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico” (Direito & Justiça, 2013, PUCRS, p. 77-82) é um artigo feito pelas acadêmicas Lívia Haygert Pithan e Tatiane Amando Vidal
2	Não há.	1. Dentro do seu livro “Escrita e sociedade” (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz uma importante ênfase em relação a linguagem; 2. Um modo de vida diferente, a relevância das poucas oportunidades na educação e a falta de letramento são reconhecidas pelo autor como “habilidades letradas.
3	O plágio acadêmico como um problema institucional.	1. O artigo científico “O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico” (Direito & Justiça, 2013, Porto Alegre), das autoras Lívia Haygert Pithan e Tatiane Regina Amando Vidal, apresenta de maneira clara e precisa uma revisão bibliográfica sobre o plágio acadêmico e a visão atual deste nas instituições de ensino superior.
4	1. Resenha crítica do texto “A crença no sobrenatural é perigosa”; 2. Entrevista com Incrédulo.	1. “A crença no sobrenatural é perigosa” é um texto que apresenta uma entrevista, publicada em agosto de 2012 na revista VEJA, ao psicólogo estadunidense Michael Shermer, quem se dedica ferventemente a combater superstições; 2. A entrevista poderia ter sido interessantíssima se o cientista entrevistado tivesse sido menos arrogante.

Fonte: quadro de análise de macro e hiper-Temas para a pesquisa, elaboração própria.

Em relação aos macro-Temas a escolha dos produtores desses textos variou entre: título do texto-fonte; tarefa de escrita e título do texto fonte (ex.: textos 4, 5 e 8); elaboração pessoal de um título (ex.: textos 3, 6, 7); inclusão de um subtítulo após a referência ao texto-fonte (ex.: textos 4 e 5). Apenas um texto do conjunto analisado não apresentou macro-Tema.

Conforme o levantamento feito, os 8 textos apresentam uma organização semelhante, em que o primeiro hiper-Tema referencia explicitamente o texto-fonte no qual a tarefa de escrita se baseia. Com mais ou menos apego a um formato acadêmico de citação, situam o leitor no tema geral do texto e parafraseiam o objetivo do texto-fonte. Quanto à função do hiper-Tema como ponto de partida para a previsão das informações subsequentes de forma articulada, a análise dos textos aponta que as 8 produções variam em termos de expansão de informações ou acúmulo de novas informações. Dessa forma, categorizamos em hiper-Temas desenvolvidos aqueles que expandem, em sua sequência, as informações iniciais, e hiper-Temas não desenvolvidos aqueles que não expandem informações, mas sim acrescentam e acumulam dados novos à sequência, tal como sistematizado na Tabela 1 a seguir:





Tabela 1: Análises de hiper-Temas

Texto	hiper-Temas desenvolvidos	hiper-Temas não desenvolvidos
1	2	2
2	6	2
3	2	2
4	2	1
5	3	1
6	3	0
7	2	2
8	5	3

Fonte: elaboração própria

Em termos de expansão de informações, o trecho a seguir revela como o hiper-Tema se relaciona com os demais dados do texto-fonte, em uma apresentação hierárquica e organizada dos conteúdos:

Exemplo de hiper-Tema desenvolvido

Texto 6: [hiper-Tema] Ao longo do texto, as autoras expõem uma variedade de fatos a considerar. [Primeiro], elas explicam a relevância de um espírito de integridade para a pesquisa, pois o plágio intercede com a confiança da produção textual. [Em segundo lugar], destacam a necessidade de realizar citações das fontes bibliográficas, já que a violação de direito autoral traz consequências penais. O uso da punição como castigo de um plágio deveria passar para segundo plano quando medidas educativas, preventivas e corretivas podem ser tomadas. [Por último], a reponsabilidade do professor orientador de ensinar ao estudante a integridade ética durante o processo da pesquisa para assim prevenir fraudes.

Para expandir os hiper-Temas destacados nos dois exemplos, os produtores desses textos lançaram mão de dispositivos de coesão: “tanto... quanto...”, “além disso”, “primeiro”, “em segundo lugar”. Os parágrafos estruturam os conteúdos dos textos-fonte e mantêm sua unidade de significado.

Em termos de acumulação de informação, o exemplo a seguir revelam que as tentativas de articulação dos conteúdos lidos no texto-fonte não foram exitosas. Ao contrário, novas informações são adicionadas ao parágrafo, o qual não parece conformar uma unidade coerente.

Exemplos de hiper-Tema não desenvolvido

Texto 1: [hiper-Tema] A pesquisa realizada pelas investigadoras Haygert e Amando apresentam da importância que tem o furto de ideias textuais de outros autores no Brasil, [mas] a carência de dados bibliográficos respeito do tema fizeram que essas acadêmicas decidissem elaborar esta investigação. [Junto com isso], se aborda a necessidade de abranger esses atos ilegais de maneira interdisciplinária, a ter parte da culpa nos ensinos assim como nos professores.



Ainda que a presença dos marcadores discursivos e conectores destacados revele algum grau de elaboração para a apresentação dos conteúdos, tais recursos não relacionam entre si as informações do parágrafo. A “nova” informação se posiciona de forma paralela à anterior. Os termos destacados causam uma falsa impressão de conexão, mas em realidade, outras informações sobre o texto-fonte são lançadas.

Quanto à configuração dos gêneros, observamos os textos analisados estruturam-se nas seguintes etapas:

Quadro 2: Identificação de etapas nos gêneros analisados

1. Apresentar o texto-fonte. 2. Apresentar o objetivo do texto-fonte. 3. Apresentar as ideias centrais do texto-fonte. 4. Avaliar o tema lido no texto-fonte.	1. Apresentar o texto-fonte. 2. Apresentar o objetivo do texto-fonte. 3. Apresentar as ideias do texto-fonte, segundo a ordem em que aparecem.	1. Apresentar o texto-fonte. 2. Apresentar e avaliar as ideias centrais do texto-fonte. 3. Opinar sobre o texto lido.	1. Apresentar o texto-fonte. 2. Apresentar o objetivo do texto-fonte. 3. Apresentar as ideias do texto-fonte, segundo a ordem em que aparecem.
Textos 1, 3, 5, 6, 7	Texto 2	Textos 4	Texto 8

Fonte: elaboração própria

Conforme a descrição realizada, destacam-se os textos 2 e 8 por não apresentarem uma opinião pessoal explicitamente marcada como uma de suas etapas. Para esses casos, consideramos como gênero acadêmico o “fichamento de leitura”, devido à extensão, abordagem temática e o acréscimo de citações – aspectos que os diferenciariam de um resumo. No caso do texto 8, como macro-Tema, o produtor do texto estabelece que levará a cabo um “fichamento” e usa a referência bibliográfica do artigo lido como título de sua produção. Os demais textos apresentam uma estrutura comum de “resenha”, pois apresentam o texto-fonte, descrevem o conteúdo básico ou a organização do mesmo para logo incluir uma etapa de avaliação sobre o conteúdo ou sobre o texto lido – ainda que opiniões e comentários possam também ser reconhecidas nas etapas anteriores.

O Quadro 3 sistematiza as informações referentes à avaliação realizada pelos professores:

Quadro 3: Avaliações dos professores

Usa a pauta com anotações pessoais	P1: P1 faz uso da pauta com anotações pessoais. Atribui comentários nos textos avaliados.
	P2: Não usa a pauta. Usa os próprios textos com comentários e sugestões.
	P3: P3 faz uso da pauta com algumas anotações pessoais. Também inclui comentários e sugestões nos textos avaliados.
	P4: P4 faz uso da pauta com anotações pessoais. Também atribui comentários e sugestões nos textos avaliados.
Preferência por	P1: Não
	P2: Não



<p>nota após a 1ª leitura dos textos</p>	<p>P3: Não P4: Sim. Na 1ª leitura, P4 estabelece parâmetros de comparação entre os 2 textos avaliados. Cada texto avaliado recebe como notas 6.7 e 6.8, segundo o critério de “grau de informatividade” escolhido por P4.</p>
<p>Preferência por comentários após a 1ª leitura dos textos</p>	<p>P1: Apresenta sugestões específicas para o texto avaliado: “Características essenciais que faltam ao texto: a resenha. Rever elementos que devem conter numa resenha. Use termos “mais acadêmicos” e outros que deem mais precisão ao texto. P2: Apresenta sugestões nos próprios textos avaliados, por exemplo: “A redação não permite saber qual é a avaliação que você faz do texto fonte. Tente redigir novamente.” P3: Acrescenta uma apreciação geral de um dos textos após a leitura: “<i>Embora haja muitas observações, considero este um bom texto, uma vez que o autor demonstra autoria e se arrisca nas escolhas lexicais e na argumentação.</i>” Comentários e sugestões nos textos em forma de diálogo com o autor. P4: Apresenta sugestões e comentários nos textos e na pauta de avaliação. Como comentário geral, encontramos para um dos textos: “Fique atento/a aos comentários que estão nos balões e procure estudar especificamente textos dessa natureza, verificando os critérios que são mais relevantes quanto à informatividade do texto resenhado, para que seu leitor possa recuperar informações de maneira relevante, concreta.”</p>
<p>Identificação do gênero</p>	<p>P1: Resenha. Comentários: “Pode-se reconhecer que se trata de uma resenha, porém escreve de forma introdutória, por assim dizer”. “O texto não apresenta, em parte, as ideias principais defendidas pelas autoras, bem como falta um posicionamento crítico “maduro” do(a) aluno(a) quanto ao tema abordado.” P2: Resumo: “Se não existe esta etapa, então o gênero não seria uma resenha, mas um resumo” / Resenha: “Dado que o gênero corresponde a uma resenha é preciso que na[APRESENTAÇÃO DA OBRA] especifique” P3: Texto 1: Resenha (não há comentários / não há justificativa para essa definição) – Texto 2: Resumo/Fichamento (não há comentários sobre o gênero / não há uma justificativa para essa definição) P4: Resenha. / Resenha. Característica definidora do gênero: “A informatividade conjugada à leitura crítica.”</p>
<p>Comentários acerca dos recursos de coesão dos textos avaliados</p>	<p>P1: “Algumas afirmações, às vezes soltas, sem a devida conexão. Rever” / “Reveja questões de coesão lexical. Repete muitos termos num mesmo parágrafo” / “Alguns tópicos frasais sem o devido desenvolvimento ou truncados.” P2: “Evite frases muito gerais que não indicam nada para o leitor. “Por tudo isto” a que corresponde? / “Falta de coesão entre ambas as orações” “Preste atenção aos mecanismos de referência dentro do texto. P3: Destaca, por meio de comentários inseridos nos textos, os aspectos a melhorar: “Falta clareza”; “Referenciação”; “Paralelismo”; “Quem?”; “Rever tempo e modo verbal”; “Rever estruturação”. P4: Vários comentários ao longo dos textos apontam aos usos dos recursos de coesão nos textos, exemplo: “Estrutura que está mais próxima a uma tradução literal do espanhol que propriamente português.” Seria melhor (...)</p>
<p>Comentários acerca do uso da língua</p>	<p>P1: “Use termos “mais acadêmicos” e outros que deem mais precisão ao texto. Fuja de expressões comuns em espanhol que, em português, apesar de existirem, não fazem sentido em determinados contextos.” P2: “Ao ser este parágrafo uma avaliação pode incluir frases como “considero que”, segundo a minha opinião, “a partir da leitura é possível, etc.” / “Esta oração tem que dar uma ideia geral ao leitor de cada tópico que vai ser especificado.” P3: “Rever estruturação e coesão”; “Pontuação”; “Adequação lexical.”; “Paralelismo”; “Rever estruturação. Rever tempo verbal e concordância. Registro informal, inadequado ao contexto comunicativo”. P4: “Uso inadequado do sujeito indeterminado” / “Estrutura mais próxima a uma tradução direta do espanhol, do que português, propriamente!”</p>

Fonte: sistematização de dados da pesquisa, elaboração própria





É possível identificar pontos comuns nas avaliações dos professores sobretudo em referência aos seguintes aspectos:

- a) Uso de recursos variados para avaliação: todos os informantes fazem uso dos textos dos estudantes como base para seus comentários e sugestões.
- b) Uso da pauta para avaliação: Os professores preferiram acrescentar comentários à pauta; incluindo referência aos comentários explicitados no texto. Um dos professores preferiu a opção de não usar esse documento em favor de uma avaliação livre nos próprios arquivos de textos. Outros optaram por usar a pauta apenas com o destaque dos descritores que lhes pareciam adequados, sem maiores justificativas, de modo a expandirem seus comentários nos próprios textos revisados.
- c) Uso de PLE: os professores destacam incorreções de ortografia, pontuação e interferências do espanhol nos textos dos estudantes, como apreciamos no quadro 3.
- d) Organização textual: comentários acerca da apresentação das informações também estão presentes nas avaliações, como por exemplo: “O que seriam aulas educativas? Há aulas que não são educativas? Melhorar desenvolvimento do tópico frasal.” Também se encontram sugestões ou advertências nos comentários adicionados aos textos: “Rever estruturação”; “Referenciação”; “Paralelismo”.
- e) Gênero textual: alguns comentários específicos sobre gêneros textuais são encontrados nas avaliações, tal como: “Dado que o gênero corresponde a uma resenha é preciso que na [APRESENTAÇÃO DA OBRA] especifique [nome da obra]”. Os professores compartilham parâmetros para caracterizar os textos avaliados como pertencentes a determinados gêneros. O reconhecimento de resenha, fichamento e resumo é feito com base na presença ou na ausência de “posicionamento crítico” ou “avaliação pessoal”.
- f) Devido à possibilidade de usar a pauta de avaliação enviada de forma flexível, alguns critérios adicionados e destacados pelos professores em suas revisões foram: interferências do espanhol na escrita em português; uso de pontuação; sugestão de formato para citações e referências bibliográficas; sugestão de uso de expressões “acadêmicas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que a diversidade de comentários, sugestões e modos de abordar os textos recebidos para avaliação representam as diferentes





concepções acerca da escrita acadêmica que os professores imprimem em seus trabalhos. Cada um dos informantes refere-se a aspectos dos textos que vão além das especificações de uma pauta de avaliação, o que demonstra uma preocupação em dialogar com o trabalho dos estudantes, oferecendo-lhes recomendações de reescrita, correções de uso, contrastes entre português e espanhol e reelaboração de algumas etapas dos gêneros. No entanto, admitimos que, constituem tarefas complexas para aprendizes de PLE entender quais são, por exemplo, os mecanismos de coesão próprios da linguagem acadêmica na língua alvo ou reconhecer quais seriam as expressões compartilhadas por espanhol e português que não fazem sentido no registro acadêmico da tarefa somente por meio da leitura das observações deixadas em seus textos.

Por meio desse exercício que fizemos com professores voluntários para a entrega de retroalimentação aos estudantes acerca de suas produções escritas, sugerimos um enfoque crítico a esse processo. Seria interessante, portanto, verificar como essas avaliações contribuem para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Centrando-nos somente nas avaliações recebidas, não poderíamos estimar que os estudantes fossem capazes de produzir novos exemplares desses gêneros sem cometer as mesmas inadequações. Da mesma forma, se pudéssemos solicitar aos estudantes uma reescrita de seus textos, incorporando todos os comentários e sugestões dados pelos professores informantes deste estudo, tampouco poderíamos assegurar que suas novas produções “funcionassem” com propriedade linguística, nas palavras de Eggins (2004) como gêneros acadêmicos resenhas, fichamentos ou resumos.

Buscávamos, com a interpretação dos dados obtidos, estabelecer relações entre a organização textual apresentada segundo a configuração de significados textuais e a avaliação dos professores. Para esse aspecto, conforme as revisões recebidas, vemos que existe a preocupação de apontar nos textos dos estudantes suas dificuldades em articular as informações apresentadas. Os professores ressaltaram a falta de conexão entre as “afirmações” realizadas, a falta de “coesão lexical”, a apresentação de frases “gerais que não indicam nada ao leitor” ou “alguns tópicos frasais sem o devido desenvolvimento ou truncados”. Tal cuidado com referência a esses aspectos demonstra um alto nível de percepção dos professores sobre a disposição e a relação entre os conteúdos de um texto-fonte em uma produção de texto acadêmica. Possivelmente, o emprego de uma metalinguagem comum - entre professores e entre professores e estudantes - para referir-se a esses problemas, poderia facilitar a interpretação dos estudantes quando receberem a retroalimentação de suas produções escritas.



A avaliação de gêneros acadêmicos em PLE, tal como revelam as revisões dos professores, está elaborada considerando observações e sugestões quanto ao uso recursos que conformariam o registro acadêmico para a produção de gêneros específicos. Entretanto, além recomendações e comentários nos textos, acreditamos que tanto a produção de textos acadêmicos como sua revisão e avaliação deveriam estar vinculados com e fundamentados em uma explicitação dos recursos linguísticos disponíveis em PLE em abordagens de gêneros que antecedem, acompanham e concluem seu processo de produção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALONSO REY, M. R. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE. **Estudios Portugueses**, v. 4, p. 11-38. 2005.

CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere. Revista Venezolana de Educación**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CARLINO, P. Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, n. 1, p. 16-27, mar. 2004.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 57, p. 355-381, abr./jun. 2013.

COLOMBI, M. C. Alfabetización avanzada y exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español como lengua heredada en los Estados Unidos. **Lenguas en contexto**, n. 4, p. 54-62, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M. JUDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros. *In*: JUDICE, N. (org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói: Intertexto, 2005. p. 9-30.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. *In*: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 289-300.





DREYFUS, S. J. *et al.* **Genre pedagogy in higher education: the SLATE Project.** London: Palgrave MacMillan, 2016.

DURÃO, A. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português.** Londrina: Eduel, 2004.

EGGINS, S. Register: context of Situation. *In:* EGGINS S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London/New York: Continuum, 2004. p. 49-80.

FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, M. Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em Português. *In:* JÚDICE, N.; Pinto, P. F. (org.). **Para acabar de vez com Tordesilhas.** Lisboa: Colibri, 1998. p. 65-80.

FERREIRA, I. A. Português/espanhol: fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1998. p. 34-48.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.

GENTIL, G. Commitments to academic biliteracy: case studies of francophone university writers. **Written communication**, n. 4, v. 22, p. 421-471, 2005.

GENTIL, G. A biliteracy agenda for genre research. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n1, p. 6-23, 211.

GRANNIER, D. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. *In:* JÚDICE, N. (org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina.** Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

HOOD, S. **Appraising research: evaluation in academic writing.** New York: Palgrave, Macmillan. 2010.

HORNBERGER, N. **Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings.** Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD, 2003.

JIANG, X. The Role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 2, p. 177-190, 2011.

JÚDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. *In:* GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso.** Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.





MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARQUES, A.L. S. Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de bilinguagem acadêmica. **Revista X**, v. 12, n. 2, p. 105-129, 2017.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London/New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London / Oakville: Equinox, 2008.

MARTIN, J. One of three traditions: genre, functional linguistics and the Sydney School. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (org.). **Genre around the globe: beyond the three traditions**. Edmond, AB: Trafford, 2016. p. 31-77.

MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

MONTEOLÍO, E. **Manual de escritura académica y profesional**. Barcelona: Editora Ariel, 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo, Parábola, 2010.

MOYANO, E. I. La discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento”. **Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción**, número especial IX ALSFAL, p. 161-185, 2014.

PARODI, G. **Gêneros acadêmicos y gêneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2015.

ROSE, D. Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. *In*: BEARD, R.; MYHILL, J.; RILEY, J.; NYSTRAND, M. (org.). **Handbook of writing development**. London: Sage, 2008. p. 151-166.

ROSE, D. Genre in the Sydney School. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (org.). **The routledge handbook of discourse analysis**. London: Routledge, 2012. p. 209-225.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2008.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The language of schooling: a functional linguistic perspective**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J. The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition. *In*: BYRNES, H. (org.). **Advanced language learning**. London/New York: Continuum, 2006. p. 134-146.





SHRESTA, P. N. Investigating the learning transfer of genre features and conceptual knowledge from an academic literacy course to business studies: exploring the potential of dynamic assessment. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 25, 1-17, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. DE. **O tema**: caracterização e realização em português. **DIRECT Papers**, v. 47, p. 1-81, 2002.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

Artigo recebido em: 19/06/2020

Artigo aprovado em: 31/08/2020

Artigo publicado em: 23/10/2020

COMO CITAR

MARQUES, A. L. dos S. Avaliação e validação de gêneros acadêmicos de aprendizes de português como língua estrangeira. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02024, 2020.