



SEÇÃO LIVRE

Ler para escrever: da compreensão textual à (inter)ação social

Reading to writing: from textual comprehension to social (inter)action

Leer a escribir: de la comprensión textual a la (inter)acción social

Rodrigo Albuquerque¹

orcid.org/0000-0002-5279-4311
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Isabella Dantas¹

orcid.org/0009-0008-7111-2516
isadantas99@gmail.com

Recebido em: 29 mai. 2023.

Aprovado em: 17 jul. 2023.

Publicado em: 20 dez. 2023.

Resumo: Nesta pesquisa, almejamos analisar de que modo a inferência, como habilidade sociocognitiva e sociointeracional acionada na leitura do texto motivador da tarefa 3 do Exame Celpe-Bras (2022), pode colaborar com a produção escrita exigida na tarefa. No âmbito teórico, concebemos, à luz da Linguística de Texto, que leitura e escrita abarcam domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos; e perspectivamos a inferência entre as dimensões do compreender e do (inter)agir. No âmbito metodológico, elegemos o texto como objeto de pesquisa ideologicamente afetado, sob a orientação de uma abordagem qualitativa e crítica; e instituímos os seguintes critérios de inclusão para a escolha da tarefa: exame mais recente; texto motivador escrito; e predomínio de informações implícitas no texto motivador. No âmbito analítico, constatamos que o enunciado enquadrou os/as examinandos/as em um cenário sociocultural possível; e que o texto (manchete, imagem e corpo do texto) possibilitou associar a inclusão de bonecas indígenas no catálogo a representatividade, identificação, valorização cultural, desconstrução de estereótipos, reparação histórica, afeto, coragem, arte, história, combate a preconceitos, imagem positiva da empresa, originalidade e exclusividade. Concluímos que leitura e escrita, sob uma abordagem sociointeracional e sociocognitiva, se integram, em decorrência do intercâmbio constante entre os papéis sociais dos/as interagentes e dos sentidos construídos na partilha de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, em práticas sócio/interculturais co(n)textualmente situadas. Salientamos, por fim, que as aulas de Português Brasileiro como Língua Adicional devem contemplar, cada vez mais, práticas pedagógicas que focalizem a língua(gem) em uso, perspectivando, portanto, leitura e escrita de modo integrado.

Palavras-chave: leitura; escrita; inferência; exame Celpe-Bras.

Abstract: In this research, we aim to analyze how inference can contribute to the written production required in the task, as a sociocognitive and sociointeractional skill activated in the reading of the motivating text of task 3 of the Celpe-Bras Exam (2022). In the theoretical scope, we conceive, in light of Text Linguistics, that reading and writing encompass grapho-phonemic, semantic-cognitive, and pragmatic-discursive domains; and we envision inference between the dimensions of comprehension and (inter)action. In the methodological scope, we chose the text as an ideologically affected research object, under the guidance of a qualitative and critical approach; and we established the following inclusion criteria for task selection: the most recent exam; a written motivating text; and a predominance of implicit information in the motivating text. In the analytical scope, we observed that the statement framed the examinees in a possible sociocultural scenario; and that the text (headline, image and body of the text) allowed for associating the inclusion of indigenous dolls in the catalog with representation, identification, cultural appreciation, deconstruction of stereotypes, historical reparations, affection, courage, art, history, prejudice combat, positive company image, originality, and exclusivity. We conclude that reading and writing, under a sociointeractional and sociocognitive approach, integrate due to the constant exchange between the social roles of the interactants and the meanings built in the sharing of linguistic, encyclopedic, and interactional knowledge in socio/intercultural co(n)textually situated practices. Finally, we



¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

emphasize that Brazilian Portuguese as an Additional Language classes should increasingly focus on pedagogical practices that center on language use, thus envisioning reading and writing in an integrated way.

Keywords: reading; writing; inference; Celpe-Bras exam.

Resumen: En esta investigación, nuestro objetivo es analizar cómo la inferencia, como habilidad sociocognitiva y sociointeraccional activada en la lectura del texto motivador de la tarea 3 del Examen Celpe-Bras (2022), puede contribuir a la producción escrita requerida en la tarea. En el ámbito teórico, concebimos, a la luz de la Lingüística del Texto, que la lectura y la escritura abarcan dominios grafonémicos, semántico-cognitivos y pragmático-discursivos; y visualizamos la inferencia entre las dimensiones de comprensión e (inter)acción. En el ámbito metodológico, elegimos el texto como objeto de investigación ideológicamente afectado, bajo la orientación de un enfoque cualitativo y crítico; y establecimos los siguientes criterios de inclusión para la elección de la tarea: examen más reciente; texto motivador escrito; y predominio de información implícita en el texto motivador. En el ámbito analítico, observamos que el enunciado enmarcó a los/as examinados/as en un escenario sociocultural posible; y que el texto (titular, imagen y cuerpo del texto) permitió asociar la inclusión de muñecas indígenas en el catálogo con representatividad, identificación, valoración cultural, deconstrucción de estereotipos, reparación histórica, afecto, valentía, arte, historia, combate al prejuicio, imagen positiva de la empresa, originalidad y exclusividad. Concluimos que la lectura y la escritura, bajo un enfoque sociointeraccional y sociocognitivo, se integran debido al intercambio constante entre los roles sociales de los/as interactuantes y los significados construidos en el compartir de conocimientos lingüísticos, enciclopédicos e interaccionales, en prácticas socio/interculturales co(n)textualmente situadas. Por último, destacamos que las clases de Portugués Brasileño como Lengua Adicional deben contemplar, cada vez más, prácticas pedagógicas que se centren en la lengua(je) en uso, enfocando así la lectura y la escritura de manera integrada.

Palabras-clave: lectura; escritura; inferencia; examen Celpe-Bras.

Considerações iniciais

Instituído pela Portaria n. 1787/1995 (Brasil, 1995), o Celpe-Bras nasce em resposta “[...] a uma necessidade crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país [...]” (Schlatter *et al.*, 2009, p. 97). É provável que, por essa razão, o exame não tenha buscado avaliar apenas a manipulação de formas/regras linguísticas, mas também o conhecimento relativo a regras de comunicação socialmente adequadas (Scaramucci, 1999), verificando a proficiência dos/as examinan-

dos/as por meio de tarefas que simulam ações sociais análogas a situações concretas de uso, inscritas em distintas práticas sociais (Schlatter, 1999; Martins, 2018).

Embora não haja uma base teórica explícita que subsidie o exame, Nagasawa (2018, p. 31) reconhece que, assim como a linguagem se desenvolve nas interações sociais, “[...] a avaliação da linguagem também deve levar em consideração essa natureza coletiva e coconstruída do uso da língua”. Ao encontro dessa visão de língua(gem), Schlatter *et al.* (2009) ancorariam o exame às ideias de que usamos a linguagem para fazermos coisas no mundo (Clark, 2005); produzimos enunciados singulares, únicos e irrepetíveis, que se vinculam a determinadas atividades humanas (Bakhtin, 2010); e ampliamos as nossas capacidades languageiras na interação com os/as outros/as (Vigotsky, 2007).

Essa base teórica, por si só, já situaria o Celpe-Bras em uma abordagem sociointeraccional, o que transcenderia o caráter comunicativo originalmente proposto ao exame. Sob a inspiração de Martins (2018), assumimos que essa transposição é resultante de uma mudança epistemológica no âmbito do Celpe-Bras – da abordagem comunicativa à abordagem sociointeraccional –, por ser insuficiente contemplar apenas situações mais imediatas de uso da língua; e por ser preciso abarcar contextos mais amplos, mais complexos (Maher, 1990) e menos previsíveis. Por extensão, esse giro epistêmico afeta, retroativamente, o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional.

Logo, “o Celpe-Bras legitimou, tornou popular e impulsionou a ressignificação do comunicativo em PLA [...]” (Martins, 2018, p. 241), dado o caráter (inter)accional (Vigotsky, 2007; Bakhtin, 2010; Clark, 2005) que transversaliza o exame. Em nossa visão, essa abordagem sociointeraccional é que confere ao exame caráter integrado (Scaramucci, 2016; Pileggi, 2017); e que permite avaliar habilidades de leitura e de escrita no âmbito dos alfabetismos (Rojo, 2009) e dos multiletramentos (The New London Group, 1996).

No que tange ao caráter integrado, cabe ressaltar que as tarefas escritas partem de textos orais (tarefas 1 e 2) e escritos (tarefas 3 e 4), como

insumos que possibilitam, respectivamente, aferir a compreensão oral e a compreensão leitora. É esperado que o/a examinando/a

[...] compreenda o texto (oral e/ou escrito) apresentado, selecione as informações adequadas e, colocando-se em determinado papel social (enunciador), escreva a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (interlocutor), a fim de realizar determinada ação (propósito) [...] (Brasil, 2015, p. 17).

Tais tarefas são integradas, por convocarem os/as examinandos/as para situações concretas de uso, aproximando-se de experiências empíricas de linguagem; por mobilizarem habilidades de leitura e de produção escrita (Pileggi, 2017); e por combinarem vários gêneros discursivos, com distintos propósitos, interlocutores/as e temáticas (Scaramucci, 2016).

No que concerne à leitura e à escrita, assumimos que as tarefas 3 e 4, inscritas em práticas sociais distintas, contemplam habilidades relativas ao código (alfabetização), à compreensão, à interpretação (alfabetismos) e à (inter)ação social (multiletramentos), em sintonia com a proposta de Rojo (2009), redimensionada por Albuquerque e Pinheiro (2020). Mobilizamos, na leitura e na escrita, conhecimentos grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos, haja vista que ler e escrever em perspectiva sociointeracional decorrem das expectativas sócio/interculturais emergentes do gênero discursivo em que se lê/escreve e dos conhecimentos de mundo dos/as interagentes.

Nesta pesquisa, almejamos analisar de que modo a inferência, como habilidade sociocognitiva e sociointeracional acionada na leitura do texto motivador da tarefa 3 do Exame Celpe-Bras (2022), pode colaborar com a produção escrita exigida na tarefa. Dar visibilidade tanto à inter-relação das habilidades de leitura e de escrita quanto à dimensão sociointeracional emergente do exame pode ressignificar práticas pedagógicas em Português Brasileiro como Língua Adicional relacionadas (direta e indiretamente) ao Celpe-Bras, com vistas a aproximar os/as examinandos/as de situações concretas de uso, em que textos orais e escritos, cujos sentidos são

negociados nas interações em curso, se integram.

Na seção teórica, proporemos, à luz da Linguística de Texto, uma concepção de leitura e de escrita que integra domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos para, a partir daí, perspectivarmos a inferência como habilidade que se situa entre o compreender e o (inter)agir socialmente. Na seção metodológica, caracterizaremos a abordagem da pesquisa (qualitativa e crítica) para, após isso, descrevermos os procedimentos relativos à geração de dados. Na seção analítica, analisaremos a tarefa 3 no que tange à construção de inferências que possam, de algum modo, colaborar com a escrita do texto.

1 Ler e Escrever para (inter)agir no mundo

Antes de perspectivarmos a nossa concepção de leitura e de escrita, cabe ressaltar que nos afiliamos a uma concepção de língua(gem) interativa, social, acional, histórica, situada, (sócio) cognitiva, indeterminada, variável e heterogênea (Marcuschi, 2008a). Ainda sob forte inspiração de Marcuschi (2008a), avaliamos que, por meio da língua(gem), agimos de modo estratégico e colaborativo em contextos sociohistoricamente situados. Ancorada a essa concepção está a noção de texto que, neste trabalho, defendemos: a) "[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos [...]" (Koch; Elias, 2010a, p. 7); b) "[...] evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos [...]" (Cavalcante *et al.*, 2019, p. 26); e c) "[...] unidade de sentido em construção por atores sociais estratégicos; e estes, por extensão, (inter)locutores e (co) autores, cujos parênteses reforçam a volatilidade e a dinamicidade dos papéis interlocutivos [...]" (Albuquerque, 2022a, p. 140).

Tratar de leitura e de escrita na esfera acadêmica requer sensibilidade epistêmica para não trazermos universais estereotipados e ancorados ao senso comum, tampouco conferirmos exaustivo (e desfocado) tratamento teórico ao assunto. Neste trabalho, planejamos apresentar a nossa concepção de leitura e de escrita; tratar

dos domínios que integram os atos de ler e de escrever – do grafo-fonêmico ao pragmático-discursivo; e discutir a inferência como habilidade de leitura. Para tanto, situamo-nos, do ponto de vista teórico, na Linguística de Texto, que, após a virada pragmática e a virada cognitiva, perspectiva leitura e produção (oral e escrita) em concepção sociointeracional (Koch, 2015).

Segundo Koch e Elias (2010a, p. 37), “[...] o texto é exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que lhe é dada”. Nesse sentido, a leitura é, por nós, concebida como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (Koch; Elias, 2010a, p. 11), a qual engloba conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Para Koch e Elias (2010a), os linguísticos fazem referência aos conhecimentos léxico-gramaticais; enquanto os enciclopédicos, às vivências particulares no mundo. As autoras (2010a) acrescentam, ainda, que os interacionais incluem: reconhecer os propósitos do/a autor/a (conhecimentos ilocucionais); adequar a quantidade de informações, a variante linguística e o gênero discursivo (conhecimentos comunicacionais); compreender e aceitar os sentidos dos textos (metacomunicativos); e reconhecer textos que circulam na sociedade (superestruturais).

Como nos afilhamos a uma concepção sociointeracional, os sentidos do texto são coconstruídos pelo/a leitor/a e pelo/a autor/a (Koch; Elias, 2010a), o que significa que os/as autores/as não são nem pré-determinados/as pelo sistema, tampouco donos/as e controladores/as de suas vontades, mas vistos/as como “[...] sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2010b, p. 34). Desse modo, a escrita é concebida de forma *espelhada* em relação à leitura, visto que os papéis sociais, de algum modo, se integram; e os/as atores/ atrizes sociais partilham entre si os conhecimentos anteriormente referidos. Sob essa ótica, escrever significa assumir coautoria com quem lê, já que o/a leitor/a constrói sentidos a partir do texto (compreende e interpreta) para agir socialmente (e, muito provavelmente, assumir o papel de autor/a). Por-

tanto, esses papéis facilmente se intercambiam, visto que ninguém é leitor/a ou autor/a em toda a interação; e os sentidos são negociados e (re)construídos, minimizando a responsabilidade que, geralmente, é endereçada apenas a quem produz.

Partilhar tais conhecimentos – linguísticos, enciclopédicos e interacionais – nos possibilita situar leitura e escrita em domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos. O primeiro domínio diz respeito às capacidades de decodificação, que envolvem do conhecimento do alfabeto à compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas (Rojo, 2009). Nesse domínio, “[...] ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto” (Rojo, 2009, p. 75-76). Para Soares (2020), a alfabetização congrega, além da representação da escrita alfabética e das normas ortográficas, habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita, aquisição de modos de ler/escrever, organização espacial do texto na página e manipulação adequada dos suportes em que se lê/escreve.

O segundo domínio diz respeito aos conhecimentos que, para além dos fonemas e dos grafemas, estão em uma ordem semântico-cognitiva (Rojo, 2009). Rojo (2009) evidencia que, em um primeiro momento, esse domínio abarcava a compreensão do posto e do pressuposto, com foco na extração de informações do texto e, portanto, na relação entre texto e leitor/a. Todavia, esse domínio passou a englobar as pistas de intenção e de significados do/a autor/a, de modo que houvesse mediação/interação do/a autor/a e do/a leitor/a (Rojo, 2009). Entre a explicitude e a implicitude, a autora (2009) contempla as seguintes capacidades de compreensão: ativação de conhecimentos de mundo; localização e/ou retomada de informações; produção de inferências locais; produção de inferências globais; antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; checagem de hipóteses; comparação de informações; e generalização.

Com relação a essas capacidades, Albuquerque e Pinheiro (2020) avaliam que a primeira delas se relacionaria com todas as outras, visto não ser

possível dissociar os conhecimentos de mundo de qualquer leitura; a segunda estaria no nível da explicitude; a terceira e a quarta estariam no nível da implicitude; ao passo que as demais poderiam se situar tanto no nível da explicitude quanto no nível da implicitude. Chega a ser um truísmo afirmar que acessar a implicitude demanda acionar conhecimentos linguístico-textuais mais sofisticados, mas reforçamos a ideia de que a construção de sentidos a partir de implícitos, como as inferências, se torna fundamental para a produção de textos no Celpe-Bras, já que as propostas costumam solicitar aos/às examinandos/as transcender os limites cotextuais e, nas palavras de Antunes (2009), preencher os vazios naturais do texto, a partir das experiências sócio/interculturais na língua-alvo e na própria língua materna.

O terceiro domínio, por fim, diz respeito aos multiletramentos, que, para além dos fonemas, dos grafemas, da compreensão e da interpretação, se situam em uma ordem pragmático-discursiva (Albuquerque; Pinheiro, 2020). Antes de tudo, destacamos a contribuição de Street (1984) no que tange ao letramento autônomo (práticas de leitura e escrita em domínio estritamente escolar, independentemente do contexto social, com ênfase em atributos individuais) e ao letramento ideológico (práticas de leitura e escrita em domínio sociocultural, considerando contextos, ideologias e poder). Street (2013) avalia que o modelo autônomo disfarça conjecturas culturais e ideológicas (como se fossem neutras e universais), e perspectiva o letramento como habilidade individual e técnica, focalizando concepções particulares e dominantes de letramento; ao passo que o modelo ideológico frisa a variação contextual e cultural das práticas sociais, trazendo visão mais sensível e crítica para tais práticas.

A respeito da inferência, assumimos que a leitura de textos é conduzida nos exames avaliativos (assim como na sala de aula) em conformidade com a concepção de letramento adotada pela banca examinadora (e pelo/a professor/a). Em

uma concepção ancorada ao modelo autônomo, a leitura poderia ser unidirecional/universal, autorizada por dada banca examinadora com *gabarito* único, desconsiderando dimensões críticas, subjetivas e ideológicas que poderiam ser ativadas por cada sujeito. Em uma concepção ancorada ao modelo ideológico, ela poderia ser multidirecional/particular, na medida em que a banca examinadora, como é o caso do Celpe-Bras, oportuniza ao/à examinando/a realizar as próprias inferências no texto – no universo de algumas possibilidades de construção de sentidos – e ajustar essa leitura à produção do texto, vinculada a dado gênero discursivo, a fim de atender à proposta da tarefa.

A noção de multiletramentos, “crucial para contestar o modelo autônomo” (Street, 1995, p. 134), emerge na clássica obra *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (The New London Group, 1996). O termo nasce para contemplar os múltiplos canais de comunicação; a diversidade linguístico-cultural; e a pluralidade de textos com inúmeras articulações dos modos de linguagem, com vistas a ampliar o acesso a diversos usos de linguagem, favorecer a participação social e fortalecer o engajamento crítico (The New London Group, 1996). O grupo sugere quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos, a saber: prática situada (imersão em práticas significativas); instrução explícita (intervenções ativas por meio de andaimes de aprendizagem); enquadramento crítico (desenvolvimento de senso crítico a partir da mediação do/a professor/a); e prática transformadora (planejamento de novas práticas sociais).

Esse último domínio (*multiletramentos*) – o qual encapsularia os dois primeiros (*alfabetização* e *alfabetismos*) – instancia a inferência nas práticas sócio/interculturais demandadas pelo gênero discursivo a ser produzido. Tais práticas, além de serem co(n)textualmente situadas, integram ler (compreender, interpretar e (inter)agir socialmente² não só no desvelamento, mas também na extrapolação inferencial) e escrever (usar informações

² Em nossa visão, a (inter)ação social estaria na transição entre leitura e escrita, reiterando a integração dessas duas atividades. (Inter)agir socialmente significa selecionar as informações mais condizentes com a proposta do texto a ser construído. Tal ação tem origem na leitura e emerge na escrita.

na argumentação a ser empreendida, respeitando os princípios de construção textual do sentido³ e as demandas do gênero discursivo). No âmbito da Língua Adicional, concordamos com Kleiman (1985) que, por ser o repertório lexical do/a leitor/a muitas vezes restrito, ele/a mobiliza conhecimentos textuais, discursivos e enciclopédicos para suprir essas limitações e, portanto, inferir o significado por meio do contexto.

Em linhas gerais, "[...] as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas" (Koch, 1993, p. 400). Sob esse prisma, Marcuschi (2008a, p. 239) assume que "[...] compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura". O autor (2008a) descreve cinco horizontes relacionados à inferência: a falta de horizonte (cópia do texto); o horizonte mínimo (paráfrases com mínimas interferências); o horizonte máximo (inferências possíveis); o horizonte problemático (extrapolações no limite da interpretabilidade); e o horizonte indevido (falseamentos ou zonas indevidas/proibidas).

Ao propor um quadro geral de inferências, Marcuschi (2008a) prevê que elas são de base textual (lógicas, sintáticas e semânticas), de base contextual (pragmáticas e cognitivas) e sem base textual/contextual (falseadoras e extrapoladoras). É pressuposta a analogia de que as inferências de base textual e de base contextual: não são acionadas quando falta horizonte; e são acionadas parcial ou totalmente quando o horizonte é, respectivamente, mínimo e máximo. Em nossa leitura, a inferência se situaria tanto na gradação entre os horizontes mínimo e máximo quanto

entre o semântico-cognitivo e o pragmático-discursivo. No que tange à ausência de base textual/contextual, precisamos considerar dois aspectos: embora as falseadoras, de fato, se insiram nesse grupo, a construção da inferência traz uma alta carga de subjetividade, já que a coerência é, sim, um princípio de interpretabilidade (Charolles, 1983); e embora as extrapoladoras rememorem os limites da interpretabilidade, a inferência não deixa de ser a extrapolação do cotexto e, em alguma medida, do contexto, já que este também é subjetivo. Para nós, essas inferências não seriam compatíveis com os rótulos *problemático/indevido*, como Marcuschi (2008a) sugere.

Similarmente a Marcuschi (2000, p. 29), concebemos que "[...] nossas inferências não são crenças nem pontos de vista aleatórios", mas resultam de conhecimentos oriundos das diversas atividades das quais participamos nas interações cotidianas. Para Koch (1993), relacionam-se com a inferência: o contexto cultural (esquemas culturais ajudam a compreender os textos em dada cultura); o contexto situacional (pistas são fornecidas para desvelar processos inferenciais); a modalidade (oral e escrito trazem especificidades na leitura e na produção); o cotexto (propriedades linguísticas acionam a elaboração e orientam a leitura); e o contexto pessoal (conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais influenciam na leitura e na produção). Além disso, "[...] o exercício inferencial depende não só das sinalizações de quem escreve, mas [também] do acionamento cotextual e contextual de quem lê" (Albuquerque; Araujo, 2020, p. 178 – acréscimo nosso).

Por fim, perspectivamos que, além dessa nuance semântico-cognitiva, inferir significa, em alguma medida, retextualizar⁴ informações em consonância com o gênero discursivo que pretendemos produzir – da conversa cotidiana ao artigo de opinião –, já que utilizamos as informações

³ A partir de Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2015) elenca sete princípios de construção textual do sentido, que são objetivamente definidos em Koch e Elias (2016): coerência (construção de sentidos); coesão (conexão das partes que compõem o nosso dizer); informatividade (decisão quanto ao que precisa ser explicitado); intertextualidade (conhecimento de textos comuns); situacionalidade (avaliação da situação em que os/as interagentes se inscrevem); intencionalidade (o desejo que temos ao dizer algo); e aceitabilidade (a reação do/a outro/a ao que propusemos).

⁴ Marcuschi (2008b) define as atividades de retextualização como rotinas usuais automatizadas com as quais lidamos cotidianamente nas sucessivas reformulações de textos que socialmente fazemos. O autor (2008b, p. 48) assegura que, ao repetirmos ou relatarmos algo a alguém, "[...] estamos transformando, reformulando, recriando e modificando [...]". Um exemplo seria a reunião de condomínio (fala), que poderia ser retextualizada na ata de reunião (escrita).

inferidas, por meio da leitura, extrapolando-as (de certo modo) no texto que desejamos produzir, na medida em que alinhamos essas informações à prática social evocada no gênero em questão. Reiteramos, portanto, que inferir integra, além do grafo-fonêmico, um contínuo entre o semântico-cognitivo e o pragmático-discursivo.

2 Inscrição metodológica e (per)curso de pesquisa

Para que possamos analisar de que modo as inferências colaboram com a escrita de textos no Exame Celpe-Bras, inscrevemo-nos em uma episteme exclusivamente qualitativa, haja vista o nosso interesse por uma pesquisa experiencial, situacional, personalística (Stake, 2011), exploratória, fluida, flexível, orientada por dados e sensível ao contexto (Mason, 2002). Essa episteme dá relevo à (inter)subjetividade e à interpretabilidade, de modo que a análise – contextualmente situada e ideologicamente perspectivada – possa ser “[...] ratificada ou refutada por outras lentes investigativas, dada a provisoriedade e a instabilidade de sentidos” (Albuquerque, 2022b, p. 5) que emergem de pesquisas inscritas nesse paradigma.

Concebemos, ainda, que “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado [...]” (Chizzotti, 2000, p. 79); e que o objeto estudado – em nosso caso, o exame Celpe-Bras – não é um dado inerte e neutro, mas dotado de significados decorrentes de práticas socioculturais específicas (Chizzotti, 2000), a saber: avaliar sujeitos que desejam atestar a própria proficiência em Língua Portuguesa. A análise de textos possibilita retratar a *realidade* (Silverman, 2000), na medida em que constitui “[...] a base do trabalho interpretativo e das inferências realizadas a partir do conjunto de materiais empíricos [...]” (Flick, 2004, p. 222). Salientamos, ainda, que nossa análise de textos – uma única tarefa com enunciado e com texto motivador (título, imagem e corpo do texto) – é representativa não no quesito numérico, mas na intensidade do fenômeno,

dada a nossa preocupação, que incide menos na repetição e mais na dimensão sociocultural do dado em questão (Minayo, 2017).

Sob orientação da abordagem qualitativa, elegemos a Análise de Discurso Crítica como método, em decorrência tanto de sua inscrição em uma perspectiva crítica quanto de seu interesse por perspectivar texto e gênero discursivo como unidades de análise ideologicamente afetadas. Avaliamos que o exame de proficiência (Celpe-Bras) pode ser analisado por meio das categorias analíticas: gêneros discursivos e estrutura genérica;⁵ e relações de significado entre frases e orações (Fairclough, 2003). Ambas nos possibilitariam, respectivamente, investigar como o gênero “[...] figura e contribui para a ação social e a interação em eventos sociais (Fairclough, 2003, p. 65); e como as “[...] relações semânticas relativamente 'locais' entre frases e sentenças [e] [...] relações semânticas mais 'globais' ou de nível superior em trechos de texto mais longos [...]” (Fairclough, 2003, p. 91) se estabelecem nos textos.

Relativamente aos procedimentos, realizamos uma pesquisa no banco de dados do Grupo *Avalia*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a fim de selecionarmos uma tarefa de produção escrita do exame Celpe-Bras para a análise. Em função da grande quantidade de avaliações nesse banco de dados, optamos por estabelecer os seguintes critérios de inclusão: exame mais recente, texto motivador escrito e predomínio de informações implícitas no texto motivador. Portanto, selecionamos a avaliação de 2022, que, até a escrita deste trabalho, era a mais recente; excluimos as tarefas 1 e 2, cujos textos motivadores eram orais; e escolhemos a tarefa 3, haja vista que o texto da tarefa 4 privilegiava uma sequência textual expositiva em que predominavam informações situadas na explicitude do texto.

3 Entre a compreensão textual e a (inter)ação social: inferir para produzir

Para analisar a tarefa selecionada (vide Figura 1), valemo-nos tanto dos atributos da pesquisa

⁵ Selecionamos a categoria faircloughiana *estrutura genérica*, mas frisamos que o nosso interesse não está na estrutura pela estrutura, mas no componente pragmático-discursivo e interacional que, de algum modo, emerge do plano formal.

qualitativa e das categorias da Análise de Discurso Crítica, instituindo o texto (o exame) como nosso objeto de análise; quanto do caminho teórico que trilhamos anteriormente. Para tanto, dividiremos a análise em quatro momentos: a) enunciado da tarefa; b) manchete do texto motivador; c) imagem do texto motivador; e d) corpo do texto motivador.

Figura 1 – Tarefa 3 do Exame Celpe-Bras (ano 2022)



Fonte: Acervo Celpe-Bras (2023).⁶

Quadro 1 – Momento 1: O enunciado da tarefa

Você é Diretor de Marketing de uma loja de brinquedos. Com base na reportagem sobre as bonecas We'e'ena Tikuna, elabore um e-mail à diretoria de vendas sugerindo a inclusão das bonecas indígenas no catálogo de produtos da loja. Em seu texto, apresente as características das bonecas, o que elas representam, e as vantagens que elas podem trazer para a imagem da empresa.

Fonte: Acervo Celpe-Bras (2023).

Você é Diretor de Marketing de uma loja de brinquedos. Com base na reportagem sobre as bonecas We'e'ena Tikuna, elabore um e-mail à diretoria de vendas sugerindo a inclusão das bonecas indígenas no catálogo de produtos da loja. Em seu texto, apresente as características das bonecas, o que elas representam, e as vantagens que elas podem trazer para a imagem da empresa.

Consideramos que o enunciado, como sugerem Schoffen *et al.* (2013), apresenta situação comunicativa clara (envio de um e-mail); explicita os

papéis do/a enunciador/a (Diretor de *Marketing*) e dos/as interlocutores/as (diretoria de vendas); e define o(s) propósito(s) da escrita (persuadir a diretoria de vendas no que tange à representatividade e às vantagens de incluir as bonecas no catálogo da loja), conforme esperamos em tarefas ancoradas aos gêneros discursivos. Frisamos que a interação das diretorias (*marketing* e vendas) sugere estabelecer linguagem formal, mas, ao mesmo tempo, congruente com relações de poder um tanto simétricas, já que, em tese, esses/as diretores/as estariam em similar nível hierárquico. É importante destacar que o teor do e-mail, dada a proposta da tarefa, é indiscutivelmente argumentativo, visto que, além de apresentar atributos das bonecas, os/as examinandos/as precisarão mobilizar argumentos para persuadir o/a interlocutor/a quanto às vantagens do produto.

Entendemos ser esperado pela banca que os/as examinandos/as leiam o texto; acionem os conhecimentos de mundo relativos ao tema, uma vez que a representatividade e a valorização dos povos indígenas são assuntos abordados recorrentemente pela mídia (e, por vezes, integram o cotidiano dos/as examinandos/as); e selecionem – entre os níveis da implicitude e da explicitude – as informações necessárias tanto para apresentar as características das bonecas quanto para construir a argumentação na defesa de que elas devem integrar o catálogo da empresa. Ao explicitar o gênero a ser produzido, avaliamos que a banca situa os/as examinandos/as em enquadre interlocutivo comum a boa parte das culturas (o envio de e-mail na esfera profissional), de modo que eles/as sejam capazes de agir socialmente nesse contexto, congregando linguagem adequada, descrição (atributos das bonecas) e argumentação (representação e vantagens do produto).

Destacamos que a proposta do enunciado (Quadro 1) integra domínios semântico-cognitivos (compreender e interpretar) e pragmático-discursivos (agir socialmente). Pressupomos que ela instiga os/as examinandos/as a mobilizarem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e

⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 28 mar. 2023.

interacionais, a fim de que possam desvelar sentidos; acionar conhecimentos de mundo a partir das próprias experiências sócio/interculturais; e adequar informações, variantes e gênero discursivo. Avaliamos que o enunciado aciona uma concepção de letramento ideológico (multiletramentos), quando oportuniza ao/à examinando/a realizar as próprias inferências e decidir o caminho argumentativo a ser trilhado. Além disso, ele faz emergir uma prática situada (a inclusão de bonecas indígenas no catálogo de vendas) e uma instrução explícita (o envio do e-mail à diretoria de vendas); bem como sugere um enquadre crítico (a necessidade de incluir bonecas que representem) e uma proposta de prática transformadora (a mudança de paradigma nas vendas para contemplar a diversidade).

Quadro 2 – Momento 2: A manchete da reportagem (texto motivador)

Indígena cria linha de bonecas para promover HISTÓRIA DO POVO TIKUNA

Fonte: Acervo Celpe-Bras (2023).

No que diz respeito às manchetes, elas são “[...] uma espécie de extrato ou resumo de outra manifestação linguística mais ampla e circunstancial [...]” (Alarcos Llorach, 1977, p. 128), a fim de que o/a leitor/a construa a representação do texto como um todo antes de lê-lo (Barros Filho, 2003), o que nos possibilita inferir que se trata de uma informação que encapsula todo o texto e, por isso, ganha maior destaque. Além da relação semântico-cognitiva de que a linha de bonecas se relaciona diretamente com a promoção da história do povo Tikuna, salienta-se a expressão *HISTÓRIA DO POVO TIKUNA*. A partir desse destaque, avaliamos que a informação textual explícita possibilita, em horizonte máximo, traçar nova representação semântica: a importância dada à história desse povo. Essa inferência local, propiciada pela expressão, é ratificada pela inferência

global acionada desde o enunciado, que já trazia pistas dessa importância, ao fazer menção à representatividade das bonecas We'e'ena Tikuna.

Figura 2 – Momento 3: A imagem da reportagem (texto motivador)



Fonte: Acervo Celpe-Bras (2023).

Em relação à imagem (Figura 2), fica nitido que as bonecas indígenas são bastante diferentes das bonecas que costumam ser comercializadas no Brasil. Mascioli (2018, p. 106) afirma que “a realidade dos espaços escolares brasileiros é a constância linear e empobrecida dos brinquedos, especialmente das bonecas e bonecos que são oferecidos às crianças na maioria das escolas”. Instaura-se, no Brasil, uma ideia de ser *natural* encontrar bonecas e bonecos brancos/os, magras/os, de olhos azuis e cabelos loiros (Dornelles, 2003). Diante dessa realidade, a imagem que consta no texto motivador – o cenário (floresta), as bonecas indígenas e a artista (feliz com a produção) – desconstrói o estereótipo de que, para serem comercializadas, as bonecas devem ser brancas, magras e loiras. Assim, o/a examinando/a pode inferir que o produto tem originalidade, representa a diversidade cultural brasileira e valoriza a história de um povo (que merece ser feliz, como a artista parece estar); e pode registrar tais percepções para posteriormente incluir em seu texto. Ilustra-se, portanto, uma mudança de paradigma que é emergente de diversos contextos (cultural, situacional e pessoal) e das pistas enunciadas no próprio cotexto (Koch, 1993).

Quadro 3 – Momento 4: O corpo do texto (texto motivador)

Linguagem lúdica para reconstruir a história não contada nos livros e representar a pluralidade de códigos culturais dos povos indígenas. Esses foram os fatores que motivaram a ativista, designer e empresária We'e'ena Tikuna a criar uma linha de bonecas em homenagem à sua aldeia de origem, a Umariacu, no Amazonas, território da nação Tikuna. Com produção de três a cinco dias, os grafismos, o algodão cru e a fibra vegetal retirada do pé de Tururi - espécie local e milenar - são os materiais que dão vida às pequenas.

Em entrevista para a Alma Preta Jornalismo, We'e'ena, que na língua Tikuna significa "a onça que nada para o outro lado do rio", conta que o desejo de criar as miniaturas surgiu após um convite feito em 2019 para desfilar outros produtos da sua marca no Brasil Eco Fashion Week. Dona da primeira marca de moda contemporânea projetada inteiramente por uma indígena, sem intermediários, We'e'ena conta que seu intuito sempre foi informar sobre a sua origem através das suas expressões artísticas. Com as miniaturas não foi diferente. "Desde o princípio, trabalhei com grafismos sagrados do meu povo, com estampa colorida e com materiais que representassem o nosso dia a dia. A intenção sempre foi reafirmar que o consumidor não estava ali levando apenas uma boneca de pano, mas, sim, uma história, que vai contra o preconceito e o não conhecimento da verdadeira história do meu povo".

A preocupação em educar as novas gerações por meio dos brinquedos acessa um lugar íntimo da memória da idealizadora. "Foi uma situação difícil quando ainda era jovem. Tive que repetir o colegial várias vezes por não entender o português. Até os 12 anos, só tinha contato com a língua Tikuna, minha língua-mãe. Isso foi motivo de preconceito na escola".

A empresária relata ainda que "Até nas visitas que fazia nas escolas, quando paramentada com minhas roupas tradicionais, as crianças fugiam, choravam e eu não conseguia compreender as reações. Depois entendi que aquilo era resultado da associação da figura passada pelos livros, uma visão que coloca o indígena como alguém que flecha, que mata e que assusta. Um retrato errado de quem somos".

We'e'ena traz uma pluralidade de modelos de bonecas em miniatura com seu próprio nome, mas com roupas e formas diferentes. A ideia central é não reproduzir o que já existe no mercado, nem na representação do povo de sua origem, nem na estética como um todo. "As bonecas We'e'ena Tikuna também chegam como forma de representar o corpo real, sem cintura fina, sem traços lidos como padrões da sociedade. Quis trazer com elas o que é ser nativa e as possibilidades que um corpo brasileiro pode ter. Tudo para gerar identificação e exercitar um olhar de amor a quem somos desde pequenos. Uma tentativa de exercício que fala, também, sobre aceitação", explica.

Fonte: Acervo Celpe-Bras (2023).

No primeiro parágrafo, a expressão *a história não contada nos livros* aciona, por meio de conhecimentos enciclopédicos, uma denúncia que, sem dúvida, transcende os limites cotextuais, sobretudo quando revisitamos a história dos povos indígenas. Silva e Araújo (2023, p. 45) reconhecem que, na intersecção da modernidade e da decolonialidade, emergem "[...] males que são constantemente perpetuados na contemporaneidade, como a padronização cultural brasileira e o apagamento cultural indígena". As bonecas, então, surgem na tentativa de trazer certa reparação histórica para o apagamento cultural indígena não só nas indústrias de brinquedos, mas, especialmente, na história e na

sociedade brasileira. O termo *pequenas* reconstrói o objeto-de-discurso⁷ *bonecas*, que, para além de retomar (estruturalmente), reitera um caráter afetivo que já vem sendo, indiretamente, vinculado às bonecas desde a manchete do texto.

No segundo parágrafo, a tradução do nome de We'e'ena – *a onça que nada para o outro lado do rio* – aponta que o animal e a atividade em questão não estão postos ao acaso, mas possibilita inferir que a ativista é corajosa e incansável na luta pelo seu povo, atribuindo, por conseguinte, esse valor para as bonecas de sua autoria. Ou seja, visibilizar os atributos da *designer* significa, em certa medida, transferir esses valores às bonecas. Esses atributos podem ser mais adiante

⁷ A noção de objeto-de-discurso transcende a noção de referente, dado que "[...] os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo" (Koch; Elias, 2010a, p. 123), superando-se, assim, uma visão semanticista e representacionista.

reforçados em *Dona da primeira marca de moda contemporânea projetada inteiramente por uma indígena*. O valor do produto não está apenas nos materiais utilizados na confecção, mas também na arte que se faz com esses produtos e no valor agregado, que, neste caso, é cultural. O desejo da artista de *informar sobre sua origem* e a expressão *suas expressões artísticas* reiteram essa linha de pensamento.

Ainda no segundo parágrafo, o depoimento de We'e'ena reforça alguns atributos que agregam valor às bonecas, tais como *grafismos sagrados do meu povo, estamparia colorida, materiais que representassem o nosso dia a dia e o consumidor não estava levando apenas uma boneca de pano, mas, sim, uma história, que vai contra o preconceito e o não conhecimento da verdadeira história do meu povo*. Além de apresentar as características das bonecas, os/as examinandos/as necessitariam sinalizar o que elas representam e indicar as vantagens da inclusão dessas bonecas no catálogo da loja. Destacar tanto o valor da obra para uma cultura e para uma artista quanto a importância do apoio à arte são implícitos que, ao serem desvelados, possibilitam extrapolar tais inferências (compreender e interpretar) para que se possa agir socialmente (construir argumentos favoráveis à inclusão das bonecas no catálogo).

No terceiro parágrafo, é dada continuidade a um tópico iniciado no parágrafo anterior: o preconceito e o desconhecimento da história do povo Tikuna. O depoimento da ativista rememora a infância difícil na escola, contexto que muitas crianças podem, de alguma forma, vivenciar, dado que o ambiente escolar pode ser hostil quando o assunto é diversidade. Nesse parágrafo, temos pistas para que os/as examinandos/as invistam na ideia de que as bonecas poderiam representar crianças que não se sentem representadas pelo que há disponível hoje no mercado. O contexto evocaria, então, o contexto sociocultural (escolar) que muitas crianças vivenciam. É possível inferir que tais bonecas poderiam colaborar com a auto-aceitação, com o fortalecimento identitário e com o conforto dessas crianças no ambiente escolar, o que, por conseguinte, se torna atrativo aos pais,

que seriam os/as consumidores/as imediatos/as do produto. Vincular à imagem da empresa esse desejo de combater o preconceito escolar pode ser favorável tanto para as vendas quanto para o prestígio e a credibilidade da instituição.

No quarto parágrafo, os/as examinandos/as podem continuar inferindo que as bonecas se associariam à redução de posturas violentas/preconceituosas na escola, a partir da ideia de que a representatividade (presença indígena nas escolas e na sociedade) poderia minimizar o temor que as crianças teriam dos povos indígenas. Nesse sentido, a inserção das bonecas no catálogo colaboraria com a desconstrução de estereótipos relacionados tanto às vestimentas que provocariam reações negativas quanto à figura do *indígena como alguém que flecha, que mata e que assusta*. Se as crianças passam a ter (ou a ver) bonecas indígenas, há uma grande tendência de esse estranhamento diminuir, o que pode, mais uma vez, ser atrativo para a educação das crianças; e favorecer tanto as vendas quanto a imagem de empresas que apoiam a educação, a inclusão e a diversidade.

No quinto parágrafo, a passagem *A ideia central é não reproduzir o que já existe no mercado* sinaliza que os produtos são exclusivos e originais, o que poderia favorecer a inferência de que as empresas que vendem produtos assim tendem a ter uma imagem social positiva e a ter um faturamento maior, já que a novidade pode viralizar. A questão da representatividade está, mais uma vez, presente no depoimento da artista, ao atribuir importância: ao desejo de *representar o corpo real, sem cintura fina, sem traços lidos como padrões da sociedade*; às possibilidades que *um corpo brasileiro pode ter*; ao intuito de *gerar identificação e exercitar um olhar de amor*; e à *tentativa de exercício que fala, também, sobre aceitação*. Ao inferir que a comercialização de tais bonecas colabora para a construção de uma sociedade mais diversa e mais empática, é possível aos/as examinandos/as produzirem textos que explorem de que modo um mero brinquedo pode ser revolucionário e inovador, o que, sem dúvida, colaboraria com a imagem e com os lucros da empresa.

Em suma, concluímos que o enunciado (Quadro 1) evidenciou a situação comunicativa, os papéis dos/as interagentes e o propósito da escrita, inscrevendo os/as examinandos/as em um enquadre sócio/intercultural possível, que, a partir das condições de interlocução, oportunizou liberdade para inferir (leitura) e para argumentar (escrita). Relativamente ao texto (manchete, imagem e corpo do texto), a boneca, por inferência, associou-se a representatividade, identificação, valorização cultural, desconstrução de estereótipos, reparação histórica, afeto, coragem, arte, história, combate a preconceitos, imagem positiva da empresa, originalidade e exclusividade. É possível que, a partir de algumas dessas associações, os/as examinandos/as defendam seus pontos de vistas e contemplem o que foi proposto no enunciado da tarefa.

Considerações finais

No que tange ao nosso enquadre teórico-metodológico, reiteramos que leitura e escrita em abordagem sociointeracional e sociocognitiva se integram, dado que os papéis sociais de leitores/as e autores/as se intercambiam, de modo que tais interagentes possam negociar sentidos nas esferas semântico-cognitiva e pragmático-discursiva – a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais – em práticas sócio/interculturais co(n)textualmente situadas. De igual modo, reforçamos que pesquisas qualitativas (críticas) oportunizam evocar atributos, como a interpretabilidade e a (inter)subjetividade, congruentes com a escolha de nosso objeto de pesquisa: o texto.

No que concerne à análise da tarefa 3, avaliamos, em retomada ao objetivo desta pesquisa, que a tarefa possibilitou desvelar implícitos relacionados a representatividade, identificação, valorização cultural, desconstrução de estereótipos, reparação histórica, afeto, coragem, arte, história, combate a preconceitos, imagem positiva da empresa, originalidade e exclusividade. Para nós, essa atividade inferencial colaboraria com uma construção argumentativa cujo objetivo fosse elencar atributos das bonecas; e, em especial,

frisar o que elas representam e que vantagens para a empresa elas poderiam oferecer, em atendimento à proposta da tarefa.

Avaliamos que as aulas de Português Brasileiro como Língua Adicional deveriam contemplar práticas pedagógicas que integrassem leitura e escrita, ao encontro do que já ocorre em nossas práticas sócio/interculturais; e explorar as dimensões grafo-fonêmicas, semântico-cognitivas e pragmático-discursivas do texto, sensibilizando os/as discentes para o exercício inferencial e para os caminhos argumentativos possíveis. Uma máxima a ser seguida pelos currículos deveria ser o enfoque na língua(gem) em uso, de modo a eleger, como objeto pedagógico, o texto (vinculado a determinado gênero discursivo), e a conceber que as capacidades de decodificação, de compreensão e de interpretação não devem, em hipótese alguma, ser socialmente estéreis.

Referências

- ALARCOS LLORACH, Emilio. Lenguaje de los titulares. In: LÁZARO CARRETER, Fernando (org.). *Lenguaje en periodismo escrito*. Madrid: Fundación Juan March, 1977. p. 125-148.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. Entre o comunicar e o interagir: contribuições epistêmicas da sociolinguística interacional para a Linguística Textual. *Revista de Letras*, [s. l.], v. 1, n. 41, p. 138-154, 2022a.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. A noção da competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, Recife, v. 35, n. esp., p. 1-30, 2022b.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo; ARAUJO, Talita Berocan de Souza. Interagindo em português (brasileiro como língua adicional): a construção de sentidos no gênero campanha publicitária. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 22, n. 1, p. 161-182, 2020.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo; PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos. Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. In: LÔPO-RAMOS, Ana Adelina; LIMA, Rogério. (org.). *Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino*. Brasília: Makunaima, 2020. p. 171-207.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARROS FILHO, Clóvis. *Ética na Comunicação*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. UK: Longman, 1981.

BRASIL. Portaria n. 1787, de 26 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*: seção II, Brasília, DF, p. 39, 2 jan. 1995. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: MEC, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpe_bras.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Sousa; PINHEIRO, Clemilton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *(Con)Textos Linguísticos*, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle of interpretability of discourse. *Text*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 71-98, 1983.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLARK, Herbert. H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse*. Textual Analysis for Social Research. London, New York: Routledge, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 13, p. 67-82, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *DELTA*, [s. l.], v. 9, n. esp., p. 399-416, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília*: subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena. 1990. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. In: SEMINÁRIO DO GEL – GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE SÃO PAULO, 48., 2000, Assis. *Anais [...]*. Assis: GEL, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

MARTINS, Alexandre Ferreira. Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas. *BELT*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 223-243, 2018.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. A formação lúdica do educador e a questão da diversidade étnica no espaço escolar infantil. *RELEDOC*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 93-110, 2018.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. 2. ed. London: SAGE, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

NAGASAWA, Ellen Yurika. *Português como Língua Adicional para Fins Específicos*: Preparação ao Exame Celpe-Bras. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PILEGGI, Maria Gabriela S. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (org.). *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, Matilde. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora*: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (org.). *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi; PRATI, Silvia; ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mônica Graciela Zoppi (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009. p. 95-122.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; GOMES, Maira da Silva; SCHLATTER, Margarete. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, Kleber Aparecido; SANTOS, Danúcia Torres (org.). *Português como Língua (Inter)Nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, 2013. p. 259-274

SILVA, Ellen Ferreira Almeida; ARAÚJO, Suyane Sena. Colonialidade e modernidade: um complexo legado na integração da América Latina. *Cadernos Miroslav Milovic*, Porto de Galinhas, v. 1, n. 1, p. 41-46, 2023.

SILVERMAN, David. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

STREET, Brian V. The implications of the New Literacy Studies for Pedagogy. In: STREET, Brian V. (ed.). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. USA: Longman, 1995. p. 132-145.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Tradução de Karin Quast. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Rodrigo Albuquerque

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Professor na mesma instituição de ensino.

Isabella Dantas

Graduada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil.

Endereço para correspondência

Rodrigo Albuquerque; Isabella Dantas

Universidade de Brasília

Campus Darcy Ribeiro – Asa Norte

70910-900

Brasília, DF, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela [SK Revisões Acadêmicas](#) e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.