

# DISCURSO ESCRITO EM ESL: VARIÁVEIS PRAGMÁTICAS E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Tânia Gastão Saliés  
(UERJ / PUC - Rio)

## RESUMO

O uso de marcadores discursivos, a coesão lexical e a complexidade sintática podem não ser suficientes para gerar uma avaliação inequívoca do discurso escrito de aprendizes de inglês como segunda língua. O presente estudo debruça-se sobre um caso para explorar essa questão, motivado pelo baixo índice de concordância entre dois professores responsáveis pela avaliação dos textos produzidos para o curso introdutório de discurso escrito em inglês como L2. A análise mostra que enquanto um dos avaliadores construiu sentido através da rede lexical, o outro não encontrou pistas suficientes para fazê-lo, avaliando o texto menos favoravelmente. A estrutura da informação e o excesso de deslocamentos de expressões adverbiais topicalizadoras para posição temática, violando as condições preferíveis para que estes aconteçam, são possíveis explicações para o baixo índice de concordância entre os avaliadores. Para concluir, algumas implicações pedagógicas são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** deslocamento topicalizador, discurso escrito em ESL, pedagogia de ensino de discurso escrito em ELE, restrições pragmáticas

## 1. Introdução

Segundo Gumperz (1982), o propósito comunicativo de um ato discursivo só se materializa se as pistas contextuais interagirem cumulativamente. Quando lemos um texto, vamos conjugando uma multiplicidade de pistas contextuais, tais como, elos de coesão lexical (redes semânticas, sinônimos, repetições), a relação hierárquica entre os enunciados sinalizada pela sintaxe e os marcadores discursivos.

Todas essas pistas se articulam para concretizar o ato comunicativo. Se uma dessas pistas for ambígua, os interlocutores acabam tendo que buscar outras estratégias para preencherem as lacunas existentes, construindo sentidos muitas vezes conflitantes com a intenção do autor.

Ao mesmo tempo, não basta usar essas pistas contextuais. Cabe também atender às restrições pragmáticas que regem o uso da língua. Em inglês, por exemplo, os marcadores discursivos têm necessariamente que estabelecer um elo entre as proposições das orações principais e as que estão no pano de fundo; os pronomes só podem retomar referentes que foram introduzidos por sintagmas nominais encaixados em orações principais e a eles coindexados; as orações relativas ou apositivas, parte do pano de fundo, não podem conter ideias dominantes (cf. TOMLIN, 1987). Em outras palavras, a sintaxe funciona como uma estratégia que nos ajuda a estruturar a informação e sinalizar o sentido. Se, ao escrever, soubermos usar a sintaxe para guiar a atenção do leitor e voltá-la para o que é de fato relevante, mais facilmente atingiremos o propósito comunicativo. No entanto, se usarmos construções que ofusquem a ideia principal, a despeito de outras pistas contextuais que introduzirmos no texto, acabaremos violando as condições pragmáticas e gerando ambiguidade. Nas palavras de Widdowson (1978, p.140), as pistas são recursos para “chegarmos a um sentido mutuamente aceitável através da negociação direta”.

Partindo de entendimentos presentes na etnografia da comunicação (HYMES, 1972), linguística sócio-interacional (GUMPERZ, 1982) e análise pragmática do discurso (CHIMOMBO e ROSEMBERRY, 1998; BROWN e YULE, 1983), analiso a produção escrita de um aprendiz de ESL para responder a seguinte pergunta de pesquisa: Por que dois professores experientes em ensino de produção de texto podem discordar na avaliação de um texto? Aparentemente, as pistas contextuais estão sinalizando caminhos conflitantes para a construção do sentido. Desenvolver consciência crítica sobre esses conflitos e a lógica subjacente pode contribuir para uma prática de ensino-aprendizagem reflexiva e potencialmente capaz de gerar textos mais alinhados com as expectativas dos interlocutores. Assim sendo, os resultados deste estudo de caso provavelmente interessarão a professores de língua estrangeira de forma geral, especialmente os de comunicação escrita, analistas de discurso em inglês e pesquisadores no campo dos estudos interculturais e contrastivos.

## 2. Variações sobre o tema

Pesquisas que examinaram o discurso oral de falantes de inglês como segunda língua (TYLER, JEFFERIES, e DAVIES, 1988; TYLER, 1992; GUTIERREZ e HOFSTETTER, 1994) adotam um referencial teórico semelhante ao que aqui abraço. Por exemplo, Tyler, Jefferies, e Davies estudaram as raízes das dificuldades comunicativas de 18 coreanos e chineses que trabalhavam como professores auxiliares na universidade da Flórida, examinando a prosódia, o uso de orações relativas e a organização discursiva. Embora os participantes do estudo fossem competentes no uso da organização retórica, assim como no uso de recursos linguísticos que estruturavam a informação (repetição e parataxe), o discurso resultante era descontínuo. Os autores explicam a descontinuidade discursiva pelo conflito existente entre as pistas contextuais nos níveis prosódico, sintático e lexical. Em outras palavras, os professores auxiliares que participaram da pesquisa não usavam estratégias de topicalização que guiassem a atenção do interlocutor e criassem a assimetria figura-fundo; substituíam orações inteiras que deveriam funcionar como elementos de transição e coesão na estrutura macro do discurso por conectivos típicos da estrutura micro, como *but*; ou ainda usavam *but* quando não havia contradição explícita na dimensão ideacional. Além disso, usavam conectivos como *so* e *and* em excesso, inserindo-os onde não eram absolutamente necessários, pois as ideias não indicavam nem conclusão nem adição ou escolhiam conectivos e marcadores que violavam as expectativas dos interlocutores. Outro fator observado por Tyler et al. é que os professores participantes usavam conectivos como *and* como se fossem genéricos, a despeito de suas propriedades semânticas. Uma das conclusões teóricas do estudo é que a impressão de descontinuidade por parte dos interlocutores não advém apenas da violação de expectativas em uma única dimensão da linguagem, pois as pistas contextuais articulam-se cumulativamente (GUMPERZ, 1982) em prol da construção do sentido. Conflito em uma dimensão gera efeitos negativos nas outras dimensões.

Tyler (1992) chegou a resultados semelhantes ao comparar o discurso planejado de um professor auxiliar chinês com o de um professor falante nativo do inglês. Embora tenha usado metodologia semelhante à de Tyler et al. (1988), analisou apenas aspectos linguísticos

que sinalizavam relações lógicas entre as ideias e a informação proeminente; a saber, especificidade lexical, marcadores discursivos e estrutura sintática do discurso. Primeiramente, os autores pediram a três outros professores auxiliares e ao professor de ESL que assistissem à aula do professor que participava da pesquisa, tomassem notas e julgassem a eficácia da comunicação em sala de aula. Depois, pediram a um falante nativo que lesse e gravasse a transcrição da aula, para que 15 alunos de pós-graduação, também falantes nativos do inglês, pudessem avaliá-la, a exemplo do procedimento adotado na primeira fase do estudo. Ao incluir um professor que tinha o inglês como língua mãe, o desenho metodológico procurou neutralizar os efeitos da prosódia na construção do sentido, controlando as outras variáveis discursivas. Tal qual aconteceu no estudo de 1988, a interação entre especificidade lexical e estrutura sintática influenciaram a compreensão da aula por parte do público alvo. As pistas, como antecipou Gumperz (1982), trabalham cumulativamente.

Apesar do conhecimento avançado no âmbito do discurso oral, a maioria dos estudos que tratam do discurso escrito por falantes não nativos têm-se voltado para variações interculturais dentro de um arcabouço contrastivo (ex. HEATH, 1983; OSTLER, 1987; HINDS, 1987; MCKAY, 1989; SILVA, 1992; SCOLLON e SCOLLON, 1990; EDDINGTON e RICENTO, 1984; EGGINTON, 1987; CLYNE, 1987; LUX e GRABE, 1991; OLIVEIRA, 1997). Um resultado que nos interessa particularmente é o de Scollon e Scollon. Eles apontam que as máximas de quantidade e qualidade tornam-se especialmente problemáticas interculturalmente por influenciarem a estrutura da informação e o valor dado às pistas contextuais, causando desentendimentos. Dentre os estudos que contemplaram o discurso escrito em inglês como segundo língua (ESL), destaco aqueles que examinaram a complexidade sintática (WOODLEY, 1987); dificuldades na construção de sentenças e na organização retórica (SWEEDLER e CAROL, 1993); a construção de sentenças e o uso de marcadores discursivos na estrutura macro (STALKER e STALKER, 1988); a repetição como elo coesivo e a transferência de atributos do discurso oral para o discurso escrito (ATARI, 1984).

Stalker e Stalker (1988), por exemplo, nos trazem conclusões surpreendentes. Segundo eles, aprendizes de ESL nos primeiros estágios de aprendizagem cometem desvios discursivos muito semelhantes aos de falantes nativos na produção escrita, com pequena interferên-

cia da cultura e da língua mãe. Além disso, indicam que (1) no nível discursivo, os falantes não nativos incluem pistas elocucionárias que contribuem para a clareza com maior frequência que os falantes nativos, pois incorporam o modelo introduzido pelas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula; e que (2) no nível sentencial os não nativos de fato superam os nativos em desvios morfológicos, sintáticos e lexicais como seria esperado. Stalker e Stalker ainda conjecturaram que os textos analisados causariam impressão positiva em leitores americanos devido ao uso eficaz de elos coesivos e de marcadores que sinalizam a intenção dos autores, a despeito dos desvios gramaticais na micro estrutura.

Em um estudo que comparou a produção escrita de 15 aprendizes de inglês como língua estrangeira, 13 falantes nativos do francês e 15 nativos do inglês, Woodley (1987) chegou a conclusões semelhantes às de Stalker e Stalker (1988) e ainda sugeriu que a complexidade sintática, o uso de conectivos e a seleção de conteúdo e continuidade do tópico são pistas que se entrelaçam; que a complexidade sintática tende a correlacionar-se positivamente com o desenvolvimento extensivo do tópico; e que os falantes nativos, ao usarem a sintaxe como pista para colocar ideias em proeminência ou no pano de fundo, geraram textos bem diferentes nas duas condições de pesquisas. Por exemplo, as construções clivadas não só ocorreram com frequência três vezes maior nos textos em francês, mas também foram utilizadas para comunicar informação que o escritor assumiu estar no horizonte de consciência do leitor ou semiativa no contexto discursivo.

No entanto, as conclusões de Stalker e Stalker (1988) e Woodley (1987) foram descartadas por Santos (1988) e por Sweedler e Carol (1993). Santos, em um estudo sobre avaliação da produção escrita de falantes não nativos verificou que os 178 professores de universidades americanas que participaram da pesquisa davam menor valor ao conteúdo do que à gramática. Verificou também que o tipo de erro que mais afetou o conteúdo foi a escolha lexical – “when the wrong word is used, the meaning is very likely to be obscured” (1988, p.84). Essa é uma hipótese que pretendo avaliar no presente estudo de caso.

Ao mesmo tempo, Sweedler e Carol (1993) indicaram que professores experientes que não haviam sido treinados em metodologia de ensino de inglês como segunda língua davam bem mais importância aos desvios gramaticais na estrutura das sentenças do que às exce-

lentes características retóricas dos textos avaliados. Em outras palavras, características da estrutura micro podem se sobrepor às da macro na hora da avaliação. Não acho que esse foi o problema no estudo de caso que ora desenvolvo, pois ambos os professores possuem treinamento em ensino-aprendizagem de línguas e são experientes.

Já Ferris (1994), usando uma metodologia quantitativa e multidimensional voltou a destacar a importância de acumular pistas contextuais para evitar problemas na construção do sentido, retomando o ponto de vista de Gumperz (1982). A autora investigou 28 índices lexicais e sintáticos (tempo verbal, advérbios, orações relativas, modais, passivas, dêiticos, repetições, dentre outros) em um corpus de 160 composições escritas por aprendizes de ESL. Comparou essas variáveis com o nível de proficiência dos autores dos textos e com a pontuação holística que obtiveram nas redações, segundo a leitura de avaliadores independentes. Após a análise dos dados, Ferris concluiu que o uso conjugado dos aspectos linguísticos selecionados correlacionou-se significativamente com a pontuação obtida pelos alunos. Além disso, observou que aprendizes mais avançados utilizaram um número bem maior de categorias lexicais específicas (intensificadores, mitigadores), construções sintáticas (participios, orações relativas e orações subordinadas adverbiais) e elos coesivos. O grupo que possuía nível mais baixo de proficiência utilizou a repetição como recurso principal. Os achados de Ferris geraram em mim a expectativa de que a predominância de pistas em uma das dimensões do texto pode ser um dos fatores geradores de discrepância em um processo de avaliação que envolva mais de um professor.

### 3. Entendendo melhor o problema

O presente estudo de caso investiga como os recursos linguísticos que sinalizam relações lógicas e proeminência no texto (a saber, marcadores discursivos, especificidade lexical e estrutura sintática) relacionam-se com a avaliação do texto feita por dois professores. Para isso, foca o caso de um calouro malaio sob o pseudônimo de Fendy e segue o design metodológico proposto por Tyler (1992). Marcadores discursivos, segundo Tyler et al. (1988), são formas lexicais ou sintagmas que anunciam a organização dos principais segmentos do discurso e sinalizam a relação entre as ideias (1988, p. 107)<sup>1</sup>. Widdowson (1978) costuma a eles se referir como “guias

elocucionários”. Tomando a sugestão de Chaudron e Richards (1986), vou subdividi-los em marcadores discursivos da estrutura micro e macro. Os da estrutura micro incluem conectivos lógicos como *but*, *however* e *on the other hand*, que sinalizam contraste, assim como *so*, *thus*, *therefore* que sinalizam conclusão e sumarização. Também incluem *first*, *next*, *then* e outros enumeradores que anunciam um novo tópico; itens que indicam segmentação temporal – *after this*, *at that time* – e que esclarecem ou ratificam o ato de fala – *that is* e *for example*. Os marcadores da estrutura macro incluem vários sintagmas que também são chamados de orientadores discursivos ou metadiscurso. Dentre eles, destaco *to begin with*, *this is why*, *in this way*, *the next point I want to make*.

Como meus pressupostos teóricos e a revisão de literatura assinalaram, a estrutura sintática é um recurso que nos permite salientiar uma ideia ao colocá-la no pano de frente ou transformá-la em cenário ao colocá-la no pano de fundo. Assim sendo, é pista identificadora de ideias dominantes e das relações lógicas e hierárquicas presentes no texto. Enquanto orações principais sinalizam a presença de ideias centrais, construções subordinadas como as orações relativas, subordinadas adverbiais ou substantivas e os complementos (sintagmas preposicionais ou adverbiais) servem para especificar, esclarecer ou elaborar a entidade que está no pano de frente, ou a figura (cf. ERLICH, 1988; TYLER, 1988; SCHACHTER, 1973; TOMLIN, 1987). Consequentemente, se o escritor-aprendiz usar construções coordenadas ou justaposições em excesso, negligenciando a subordinação como recurso que proporciona o cenário no qual o tópico principal se constrói e se move, deixa de sinalizar as relações hierárquicas entre as orações, e, em última instância, entre as ideias, deixando o leitor totalmente sozinho no processo de construção do sentido.

#### 4. Metodologia

*Participantes.* O *aprendiz* participante deste estudo é falante nativo de Malaio e havia acabado de chegar aos EUA quando produziu os textos que constituem o corpus. Estava matriculado no curso de produção de textos para calouros estrangeiros em uma universidade do meio-oeste americano<sup>2</sup> e para fins deste estudo vamos chamá-lo de Fendy. Como a pontuação do aluno no *TOEFL* foi 88 pontos (em um total de 120 possíveis na prova que a ETS oferece via internet)<sup>3</sup> e em

uma redação produzida em sala de aula, a fim de diagnosticar o nível de fluência na comunicação escrita, 75 pontos em uma escala de 0-100, posso dizer que se tratava de um aluno com fluência intermediária, capaz de se comunicar em inglês, ler textos acadêmicos com alguma dificuldade e manejar a sintaxe do inglês ainda que com problemas gramaticais. Os *avaliadores* eram dois professores experientes, ambos doutorandos, especialistas em comunicação escrita e em metodologia de ensino de segunda língua, treinados no processo de avaliação adotado pela cadeira de comunicação e expressão da universidade. Vinham ministrando o curso de produção de texto já há vários anos, na mesma instituição.

*O contexto.* O curso tinha natureza processual. Os alunos liam, discutiam e escreviam extensivamente sobre tópicos ligados à sociedade de forma geral e produziam três versões sucessivas do cada texto solicitado, a partir dos comentários do professor. Além disso, eram orientados a incluir uma tese geral que governasse o discurso como um todo e ideias principais que sustentassem as outras presentes em cada parágrafo. Também eram orientados para não escrever mais do que 250 palavras (aproximadamente duas páginas datilografadas em espaço duplo), para evitar erros desnecessários em aspectos mecânicos da linguagem—pontuação, ortografia e formatação.

*O caso analisado.* Trata-se da terceira versão, já editada, de um texto que Fendy produziu para o curso em questão (Apêndice A). A escolha do tópico – *vergonha* – foi totalmente livre, mas baseada nas leituras do livro-texto adotado – *Transitions* (BARBARA FINE CLOUSE, 1994). Parte integrante deste estudo de caso foram também os dados fornecidos pelos avaliadores através das fichas de avaliação que incluem cinco categorias: conteúdo, organização, estrutura das sentenças, vocabulário e aspectos mecânicos (Apêndice B).

*Análise dos dados.* Para responder à pergunta de pesquisa – por que os avaliadores discordaram quando avaliaram a produção escrita do aprendiz de ESL – apoiei-me nos pressupostos teóricos delineados na introdução desse estudo e usei uma abordagem quantitativa e qualitativa para analisar os dados. Primeiramente, examinei os marcadores discursivos, a especificidade lexical e as construções sintáticas que sinalizavam como o interlocutor deveria incorporar a informação na moldura comunicativa do discurso ou que, por outro lado, iluminariam as relações lógicas e destacariam as ideias proeminentes presentes

no texto. Também verifiquei se o aprendiz deixou de fornecer algumas dessas pistas. Segundo, examinei as relações sintáticas, listando o número de orações principais e encaixamentos, assim como outras estruturas subordinadas como orações relativas e complementos que sinalizam a assimetria figura-chão. Terceiro, para computar um índice aproximado de complexidade sintática, verifiquei a média de palavras em uma unidade T, definida como uma oração principal acompanhada de uma construção subordinada oracional ou não, já que o número de palavras tende a correlacionar-se positivamente com o número de orações dependentes.

*Codificação.* Codifiquei como **marcadores da estrutura micro** índices como *because* (linha 6, Apêndice A), *furthermore* (linha 9), *but* (linha 15), *so* (linha 18), e *and* (linha 11). Codifiquei como **marcadores da estrutura macro** a ideia mais geral do texto ou tese (linhas 3-4) e metadiscorso que pudesse orientar o leitor a respeito do fluxo de tópico. Por exemplo, entre as linhas 4 e 5, esperaria encontrar um marcador da estrutura macro como “*The first behavior I want to talk about is sending parents to retirement homes. To do that I will first explain how Malays are socialized*”.

Na segunda categoria, especificidade lexical, incluí pronomes (*we* retomando *the Malays* na linha 1; *they* retomando *Americans* na linha 6; *who, which*; dêiticos como *this* (linha 21) e substantivos como *thing* (linha 23) quando retomavam anaforicamente orações inteiras. Também incluí na codificação repetição lexical explícita como *for the Malay, in the Malay culture, the Malay society*. Finalmente, codifiquei palavras como *culture, society, context* e as incluí na categoria redes semânticas seja por similaridade ou oposição. Outros exemplos desta categoria são *shame, not polite, cruel* e *immoral; respect, bad, e good eyes*.

Na categoria complexidade sintática, incluí construções **superordenadas**; **construções periféricas** e **construções subordinadas**. As construções superordenadas são figuras, estão no pano de frente, sempre se movimentando no fluxo discursivo. Por exemplo, as orações principais. Alguns exemplos encontrados no caso analisado incluem *Shame occurs in every society* ou *Sending parents to a retirement home is not polite*.

As periféricas são sintagmas adverbiais que funcionam como adjuntos, disjuntores ou deslocamentos à esquerda que topicalizam

uma dada informação (*Y-movements*). Essas construções não estão totalmente integradas à oração; pelo contrário, como dizem Greenbaum e Quirk (1990), são periféricas em relação ao resto da sentença (seja o sujeito ou o objeto) e geralmente, na linguagem oral, merecem um grupo tonal em separado. As expressões em negrito – *In my culture, sending parents to nursery homes is shameful* ou *Those women who smoke tend to receive bad perception in Malay society* – são exemplos de adjuntos. De certa forma, relacionam-se com o tópico discursivo ou com o sujeito da sentença. Já as expressões *From my point of view, sending parents to the retirement home will be perceived as ungrateful* (linha 7) ou *in my opinion, women who smoke have no values* (linha 15) são exemplos de disjuntores e não apenas relacionam-se com o tópico discursivo, mas também sinalizam o alinhamento do emissor quando se trata do tópico. Esses dois recursos linguísticos (expressões adverbiais adjuntas e disjuntas), foram agrupados na categoria *Outras Construções Adverbiais*.

As construções que categorizei como deslocamentos topicalizadores (*Y-movements*) são definidas por Givón (1993, p.180) como construções adverbiais em posição inicial de oração ou na posição temática, que já estão previamente ancoradas no discurso que as antecede. São necessariamente acessíveis anaforicamente, em uma distância referencial curta, normalmente duas ou três sentenças no máximo e envolvem o inesperado. Por exemplo, *the pick up truck* é um deslocamento topicalizador no seguinte trecho de discurso:

(1) “John has two cars: a Studebaker and a pick-up truck. He loves to drive the Studebaker. *The pick up truck*, he cannot stand.”

Enquanto as duas primeiras sentenças criam o pano de fundo e contraexpectativas, ancorando o SN *pick-up truck* no domínio dos carros que João possui, a última preenche a condição pragmática de ser imprevisível ou a contraexpectativa. Givón (1993) assinala que embora uma palavra final sobre a função dos deslocamentos topicalizadores (*Y-movements*) ainda esteja por vir, trata-se de construções que funcionam como estratégias de topicalização contrastiva. No caso analisado, encontramos *As for the Malay* (linha 1) ou *Compared to American culture* (linha 3) e outras que se encontram sublinhadas no Apêndice A.

Na categoria das construções subordinadas incluí orações relativas (*They are the ones WHO have raised them* na linha 10 ou *a woman*

*is supposed to be polite* na linha 17); orações encaixadas (*Americans think differently because they think a retirement home provides better facilities* na linha 6 ou *I think that a person should love and [that a person should] take care of his/her parents* nas linhas 9-10); e complementos como *it is wrong and cruel to treat our parents in such a way* (linha 11) ou *smoking does not fit the characteristic of a Malay woman* (linha 17).

Casos em que a relação lógica entre as orações não estava clara foram desconsiderados. Por exemplo, as orações das linhas 6 e 7 são ambas dependentes e não possuem uma oração principal a qual possam se ligar: *Whereas Americans think differently* (oração dependente #1) / *because they think a retirement home provides better facilities...* (oração dependente # 2). Orações como essas foram descartadas da codificação e contagem.

## 5. Análise e Discussão

A análise nos mostrou que o aprendiz deixou de usar os recursos disponíveis para estruturar a informação com eficiência. Embora tenha usado conectivos intersentenciais e especificidade lexical para construir sentido, negligenciou a sintaxe como estratégia que nos permite sinalizar o que é figura e o que é pano de fundo. Além disso, não utilizou marcadores macro para antecipar o desenvolvimento do fluxo de tópico e guiar a atenção do interlocutor. Há um único marcador macro que é a tese do aprendiz. Detalhes sobre como o aprendiz usou cada uma das categorias codificadas seguem abaixo.

*Marcadores discursivos na estrutura micro.* Quase todos os marcadores da estrutura micro atendem às expectativas dos interlocutores com apenas três exceções. A primeira ocorreu na linha 8, quando Fendy usou o conectivo *whereas* para introduzir uma oração principal, na tentativa de sinalizar contraste. No entanto, como *whereas* introduz tipicamente uma oração subordinada adverbial tematicamente ligada à oração principal por contraste de ideias, o interlocutor fica com a impressão que deixou de ler alguma coisa ou que não está entendendo. A condição preferível é que o emissor tivesse complementado *whereas* com uma proposição – *Americans think a retirement home provides better facilities* – e não com um adjunto adverbial – *differently* que sinaliza o fim da unidade de informação. Isso para não mencionar que o leitor esperaria que a proposição fosse

seguida de uma oração principal que estabelecesse uma situação contrária àquela nomeada pela oração subordinada: *in my culture, sending our parents to the retirement home is not polite*. Um outro modo de analisar a violação da expectativa do interlocutor seria considerar *whereas* uma expressão que substituiu o conectivo *but* que também sinaliza contraste: *In my culture, sending our parents to the retirement home is not polite, but Americans think differently*. Em ambos os casos, no entanto, a pontuação confunde o interlocutor. O ponto final após a oração principal na linha 7 faz com que o interlocutor assumira que a cadeia temática já tenha terminado, quando isto não é verdade. Uma violação semelhante ocorre na linha 38, quando Fendy volta a usar *whereas* após um ponto final, interrompendo a cadeia temática.

A segunda violação das expectativas do interlocutor foi gerada pela primeira violação. Na linha 8, Fendy usa *because* para introduzir uma oração explicativa que na realidade é a proposição que o leitor esperaria ver logo após a oração introduzida por *whereas*. O marcador discursivo *because* aparece no texto sem uma função lógica e poderia facilmente ser omitido, como demonstrei ao discutir o uso de *whereas*.

A última violação ocorre na linha 35 quando o aprendiz usou o sintagma *as a conclusion*. Ele substituiu *in* por *as*, um marcador que pode sinalizar tanto contraste como comparação, mas não finalização. Além disso, meramente repete o que já havia dito anteriormente, quebrando expectativas do interlocutor no que tange uma conclusão. Nesse espaço, deveria retrabalhar as ideias para levar o leitor à reflexão ou criar impacto.

Como só houve três violações de expectativa no uso dos conectivos intra e intersentenciais, concluo que o aprendiz sinalizou com competência o sequenciamento das proposições, assim como as relações lógicas entre elas na estrutura micro.

*Marcadores discursivos na estrutura macro*. Embora tenha usado pistas contextuais eficazes na estrutura micro, Fendy não conseguiu fazer o mesmo na estrutura macro ou na estrutura retórica, forçando o interlocutor a monitorar o fluxo de tópico sozinho. O único marcador discursivo presente no texto é a própria tese (linhas 3-6). Além disso, não há nenhuma frase introdutória ou metadiscorso que criasse chão e organizasse retoricamente a informação subsequente, guiando a atenção do interlocutor através e entre os parágrafos. Ou seja, não houve retomada de tópico.

*Especificidade lexical.* Apoiando-me no trabalho de Johnstone (1987) sobre a função da repetição no discurso, gostaria de sugerir que a especificidade lexical é uma estratégia para a criação de categorias. Ao usá-la, juntamente com pronominalizações e redes lexicais, Fendy criou um enquadre de interpretação segundo o qual os interlocutores deveriam interpretar *shame*. Como exatamente isso se deu? Ele combinou a informação que já é conhecida ou que é dada pelo contexto discursivo (como os americanos vêem a virgindade ou a presença dos pais em asilos) com a informação que é desconhecida (como os malaios vêem as mesmas questões). Nas palavras de Johnstone, Fendy criou um universo compartilhado pelos participantes discursivos (1987, p.207). Indo um pouco além de Johnstone, acrescento que a especificidade lexical funcionou como estratégia de topicalização. A mesma informação recorre tantas vezes no discurso que acaba ficando registrada na mente dos interlocutores. Vamos primeiro examinar os casos de repetição explícita – através de sinônimos ou retomadas anafóricas (cf. HALLIDAY e HASAN, 1976).

Fendy repete a palavra *shame* por sete (n=7) vezes, associando-a com o modificador *Malay* que aparece em 13 menções. Também repete o modificador *shameful* (5 menções) associando-o com *the Malay culture*. Para costurar suas proposições com *shame*, *the Malay culture* e *shameful* e criar tessitura, lança mão de anáforas. Por exemplo, após falar dos malaios – *the Malay* – inclui-se nessa cultura ao usar um pronome de primeira pessoa do plural – *WE have our own definition for shame* (Apêndice A, linha 1). Ao usar sistematicamente o pronome de primeira pessoa do plural, mantém a entidade discursiva que precisava tornar proeminente – *the Malay culture* – semiativa no discurso ou a traz novamente para o foco de atenção dos interlocutores ao repeti-la explicitamente ou colocá-la junto com outras expressões no mesmo domínio semântico (*The Malay-we-my people-my culture-our parents-my point-of-view-the Malays*).

Por outro lado, ao referir-se aos americanos, Fendy usou pronomes de terceira pessoa, e o fez por poucas vezes (linhas 6-7): *they* e *their* são as únicas menções. O efeito desses dois padrões de pronominalização e a diferença na frequência com que cada padrão acontece focam a atenção do leitor nos fatos da cultura malaia. Parece que o aprendiz usa a pronominalização para aproximar o leitor dos valores malaios. Chafe e Danielwicz (1987), ao discutir as proprieda-

des da linguagem oral e escrita, referem-se a esse efeito pragmático como “envolvimento com um interlocutor projetado”. Tal qual os participantes do estudo de Atari (1984), Fendy parece usar estratégias discursivas mais típicas do discurso oral.

O mesmo efeito ocorre novamente nas linhas 12 e 18, quando o aprendiz nomeia o tópico *mulheres que fumam*. Utiliza-se dos demonstrativos *these* e *those*, guiando o leitor a descartar a entidade discursiva *mulheres que fumam* do universo da cultura malaia. Há ainda duas outras tentativas de envolver o leitor: o dêitico *this* e o substantivo *thing* utilizado como uma expressão guarda-chuva para se referir a ideias já introduzidas no discurso. As duas estratégias são muito usadas na linguagem oral para criar proximidade e envolvimento com o interlocutor. Potencialmente, criam no leitor a impressão de que o tópico foi desenvolvido, quando na realidade, falta chão ou pano de fundo que sustente o fluxo de tópico.

Talvez o que seja mais notável é que Fendy reforçou essa estratégia através de redes lexicais que constroem o domínio do que é vergonhoso ou reprovável em contraste com outras que constroem o domínio do que é aceito pela cultura malaia. No domínio do que é reprovado, expressões como *not polite*, *ungrateful*, *wrong*, *cruel*, *immoral*, *shameful*, *no value*, *no self-respect*, *bad perception*, *bad eyes*, *shameful*, e *shame* juntam-se a *sending parents to nursery homes*, *females who smoke*, e *females who loose their virginity before getting married* (os atos vergonhosos). No domínio do que é aceito, expressões como *love*, *good eyes*, *polite*, *gentle*, *obedient*, *pride*, e *respect* colocam-se com *taking care of parents*, *females who do not smoke* e *remain virgin until they get married*. A oposição entre os dois domínios semânticos foca a atenção dos leitores.

Ao criar uma rede de palavras específicas alinhadas ao fluxo de tópico e usar repetições, pronominalizações e elos lexicais, Fendy consegue guiar o interlocutor, pois o cotexto fornece pistas que permitem a construção do sentido mesmo sem a presença de detalhes específicos ou informações que criem pano de fundo e desenvolvam de fato o tópico.

*Complexidade sintática.* Nossa análise da sintaxe, sumarizada na Tabela 1, revela que tal como os professores no estudo de Tyler et al. (1988) e Tyler (1992) no contexto do discurso oral, o aluno protagonista deste estudo de caso negligenciou a sintaxe como pista de construção de sentido no discurso escrito, não colaborando com o

leitor na tarefa de hierarquizar a informação. Muitas estruturas sintáticas presentes no discurso do aluno são orações independentes (f=33: 1000 palavras) e deslocamentos topicalizadores (28.3: 1000 palavras), nesta ordem. Recursos de subordinação que pudessem criar construir um cenário, como por exemplo, orações relativas (f=11,8: 1000) ou encaixadas aparecem esparsamente.

Como a maioria das orações utilizadas pelo aluno são estruturas superordenadas e periféricas, muitos interlocutores podem se sentir como se estivessem lendo o primeiro capítulo de um romance cujo clímax e a resolução do problema ainda estão por vir. O sentimento de incompletude provavelmente advém da sequência de estruturas no mesmo plano hierárquico que compelem o interlocutor a retroceder e avançar, procurando informação adicional que possa especificar, definir, elaborar, criar pano de fundo para o tópico. O uso mais consciencioso das pistas sintáticas talvez viesse a proporcionar a sensação de completude; ou seja, ideias que se associam com a tese do discurso deveriam aparecer em orações independentes; as que criam pano de fundo, suplementam, e elaboram deveriam estar em orações relativas, em outras orações subordinadas ou em construções periféricas.

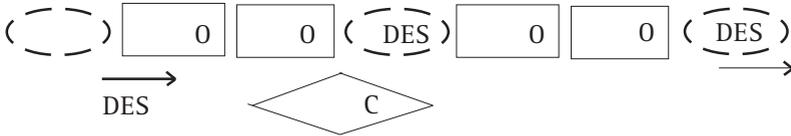
Tabela 1

Complexidade Sintática (ocorrências normatizadas para 1000 palavras)

CONSTRUÇÕES SUBORDINADAS	
Orações relativas	11.8
Outras orações subordinadas	26.0
Complementos (SPs e outros)	11.8
<b>TOTAL</b>	<b>49.6</b>
CONSTRUÇÕES SUPERORDENADAS	
Orações independentes	33.0
CONSTRUÇÕES PERIFÉRICAS	
Deslocamentos topicalizadores	28.3
Expressões Adverbiais Adjuntas e Disjuntas	9.4
<b>TOTAL</b>	<b>37.7</b>

Quero ressaltar, no entanto, que a frequência com que cada pista aparece no discurso só nos permite compreender parte das dificuldades na hora da avaliação. O que de fato é muito revelador é a função pragmática de dois tipos de estruturas que permeiam o discurso do aprendiz: deslocamentos topicalizadores (*Y-movements*) e paralelismos

sintáticos. Na realidade, se formos representar diagramaticamente o discurso sob análise teríamos uma sequência de deslocamento topicalizador, oração independente, complemento, deslocamento topicalizador e assim por diante. Esquemáticamente:



Recordando um pouco do que já dissemos ao discutirmos a metodologia de análise, deslocamentos topicalizadores são fragmentos de proposições centrais, que sempre aparecem em posição inicial de sentença e que são anaforicamente acessíveis em uma distância referencial curta, carregando informação contrastiva. Como são contrastivos e recorrentes, são estruturas tópicas que automaticamente atraem o foco de asserção (no Anexo A, os deslocamentos topicalizadores encontram-se sublinhados). Em outras palavras, mesmo que intuitivamente, Fendy foi estratégico. Utilizou os deslocamentos como estratégia de topicalização. O problema é que, ao fazê-lo, violou duas condições pragmáticas que regulam o uso dos deslocamentos topicalizadores: não construiu um contexto no qual as percepções de vergonha em diferentes culturas pudessem ter sido elaboradas e nem engatilhou a contraexpectativa que ancoraria nas sentenças ou parágrafos anteriores o deslocamento topicalizador como pista para o desenvolvimento temático.

A estranheza gerada pelo texto em um dos avaliadores parece ter advindo exatamente da ausência de um antecedente, estabelecido explicitamente no discurso, que pudesse ancorar o deslocamento topicalizador e cumprir às condições pragmáticas preferíveis. Um olhar atento nos mostra que a segunda sentença (linhas 1-2) já apresenta a cultura malaia como uma entidade discursiva já conhecida, ou informação dada – *the Malay culture* – (acompanha-a inclusive um pronome definido), quando na realidade é uma entidade discursiva que acaba de ser introduzida no discurso e no horizonte de consciência do interlocutor. Os mesmos comentários se aplicam à menção da cultura

americana na linha 3. O aprendiz retoma o SN *Malay culture* como se ele representasse uma entidade já introduzida no discurso e que houvesse sido momentaneamente deslocada. O problema é que não há uma entidade anaforicamente acessível com a qual *American culture* possa estabelecer elos referenciais. Em outras palavras, o aluno assumiu que os interlocutores teriam acesso àqueles referentes no contexto da situação ou que já compartilhassem o conhecimento sobre as a postura da cultura americana em relação ao tópico em questão, posto que são americanos.

Consequentemente, o aprendiz organizou a estrutura temática em torno de referentes que não existem discursivamente e que se encontram distantes do contexto sociocognitivo do interlocutor. Ao mesmo tempo em que viola as condições pragmáticas que o autorizariam a usar os deslocamentos topicalizadores, viola também as máximas de quantidade e qualidade. Os participantes do estudo de Woodley (1987) fizeram a mesma coisa. Usaram construções clivadas para avançar ideias ainda não ancoradas discursiva ou contextualmente, caso muito semelhante ao nosso. Scollon e Scollon (1990; 2001), Oliveira (1997) e outros provavelmente interpretariam essa tendência como reflexo das práticas literárias e culturais específicas do processo da escritura na cultura do aluno.

A segunda construção mais utilizada pelo aprendiz como estratégia de topicalização foi o paralelismo sintático, o que faz sentido já que o alto índice de ocorrência de deslocamentos topicalizadores nada mais é do que a prática de estruturas paralelas. Esse recurso, embora importante na coesão textual, pode despir o texto de relações lógicas vitais entre as proposições e os detalhes que as elaboram e sustentam se usado em excesso. O efeito do excesso de paralelismo sintático (*as for the Malay, as opposed to man, as a conclusion, as compared to the American culture, to Americans, compared to Americans, in my country, in my opinion*) é semelhante àquele gerado pelo uso de pronomes pessoais, repetições, dêiticos, e o termo *thing* como uma expressão guarda-chuva: envolve e aproxima o leitor do universo do discurso e do autor, funcionando como um apelo ao interlocutor, para que se alinhe às crenças do autor.

Atari (1984) sugere que, tal qual os deslocamentos topicalizadores, o excesso de estruturas paralelas pode ser uma tendência de certas culturas. Ao desenvolver esse raciocínio, o autor toma

como base os resultados de seu próprio estudo (veja na revisão da literatura) e a tendência que os árabes têm de usar a repetição e estruturas paralelas para convencer. Afinal, o Corão é estruturado dessa forma. A informação nele presente apela para a emoção, a fé dos interlocutores, não para a razão. No entanto, no nosso caso, dificilmente um apelo à emoção funcionaria com eficácia.

Além disso, a unidade-T média encontrada foi de 17.63, índice bem mais baixo que o reportado por Woodley (1987). Se compararmos o índice de complexidade sintática que ela aferiu para o caso dos falantes nativos do inglês ( $M=24$  palavras por unidade T), a unidade T média computada no discurso escrito do aprendiz é mais uma prova que o tópico não foi elaborado ou desdobrado em subtópicos; é também evidência que o autor não ancorou o tema discursivamente, em um cenário sociocognitivo que funcionasse como pano de fundo. Como Woodely bem coloca, quanto menor a complexidade sintática, maior a possibilidade de que os subtópicos não tenham sido elaborados ou ancorados adequadamente (1987, p.132; p. 140-41).

## 6. Articulando a análise e a avaliação da produção escrita

Não nos surpreende, portanto, que os dois professores que avaliaram o texto que acabamos de analisar tenham reagido de formas tão distintas às estratégias discursivas utilizadas pelo aprendiz malaio. Se examinarmos as fichas de avaliação (Apêndice B), veremos que o avaliador #1 parece ter construído sentido através do léxico e das estruturas paralelas, pois pontuou o subcomponente *conteúdo* consideravelmente melhor do que o avaliador #2. No entanto, essas pistas não foram suficientes para o avaliador #2, pois deixaram lacunas difíceis de serem preenchidas, forçando o interlocutor a entrar em intenso processo de inferência. Aparentemente, enquanto o avaliador #1 respondeu positivamente ao apelo à emoção, envolvendo-se com o discurso e preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, o avaliador #2 reagiu de forma menos favorável, pois, para construir sentido, precisava de outras pistas contextuais. Nos comentários, cobrou do aluno uma ideia central bem delineada, assim como marcadores na estrutura macro que sinalizassem a direção do fluxo de tópico, um título adequado, e mais exemplos e detalhes que elaborassem e sustentassem as ideias principais. Em outras palavras, a avaliação do professor #2 pa-

rece ser consequência dos seguintes fatores: ausência de marcadores na estrutura macro e o uso excessivo tanto de deslocamentos topicalizadores quanto de paralelismo sintático.

## 7. Implicações para a prática pedagógica

Para concluir, gostaria de fazer ponte entre os resultados do estudo e a prática de ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira. Parece-me que esse exercício de análise subsidia a inclusão de noções básicas de análise de discurso em nossos programas de curso, de forma a conscientizar os aprendizes sobre as condições pragmáticas que regem o uso dos marcadores discursivos (ERLICH, 1988) e de outras construções que aparecem com grande frequência, como as orações clivadas (WOODLEY, 1987) e os deslocamentos topicalizadores (GIVÓN, 1993). Aponta para a necessidade de incluirmos discussões que coloquem em pauta o que é fluxo de tópico ou como as pistas contextuais sinalizam a construção do sentido. Conhecimento das estratégias discursivas e/ou das suas funções pragmáticas e condições preferíveis de uso pode vir a ser grande aliado no processo comunicativo instanciado no e pelo processo de escritura.

Acredito que o estudo tenha demonstrado como a análise do discurso pode nos ajudar a compreender o que nos parece incompreensível. Apesar dos anos de prática e do intenso treinamento em avaliação de produção escrita, só consegui entender a lógica dos dois avaliadores após empreender essa análise do caso. Muitas vezes, não conseguimos entender o que alguns colegas vêem, pois há estratégias discursivas que praticamente impõem coesão ao texto; outras que forcem a tematização, simulando o desenvolvimento do fluxo do tópico, quando na realidade estão apenas operacionalizando apelos retóricos aos quais podemos ou não responder, dependendo do acesso que tivermos às pistas contextuais não sinalizadas no e pelo discurso. Outras vezes, além de impor a tematização, o uso de estratégias como o deslocamento topicalizador pode violar as condições pragmáticas preferíveis, como aconteceu no caso analisado. Se intencionamos cultivar em nossos alunos uma atitude reflexiva para com o processo de escritura e o uso da língua estrangeira, construir conhecimento sobre os fatos pragmáticos e discursivos da língua e sobre o discurso escrito enquanto ato comunicativo talvez se constitua em uma oportunidade de aprendizagem valiosíssima. Como Stalker e Stalker (1988) demons-

traram, os alunos não só assimilam esse tipo de conhecimento como também o incorporam à prática da produção escrita.

## ABSTRACT

This paper investigated how lexical markers, lexical specificity, and syntactical complexity related to the way in which two composition instructors judged a freshman-ESL-student's essay. While one rater drew on the lexical organization to create coherence, the other did not find in the context of discourse enough information to do the same, assessing the text less favorably than the first. Information structure and overuse of parallel and Y-movement constructions may explain why raters disagree in this and in other similar cases. To close, some pedagogical implications are discussed.

KEY WORDS: Y-movements, ESL writing evaluation, pragmatic constraints, discourse analysis, writing pedagogy

## REFERÊNCIAS

ATARI, O. Oral style strategies in EFL written discourse: Implications for teaching college composition. Paper presented at the 3rd. Annual Linguistics Conference in Jordan. ERIC document ED 271006, 1984.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge, 1983.

CHAFE, W., & DANIELWICZ, J. Properties of spoken and written language. In: HOROWITZ, R. & SAMUELS, F.J. (Orgs.), *Comprehending oral and written language*. Nova York: Academic Press, 1987.

CHIMOMBO, Moira and ROSEBERRY, R. *The Power of Discourse*. Londres: Lawrence Erlbaum, 1998.

CHAUDRON, C. & RICHARDS, J.C. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7, 1986, p. 113-127.

CLYNE, M. Discourse structures and discourse expectations: Implications for Anglo-German academic communication in English. In: SMITH, Larry (Org.) *Discourse across cultures*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1987, p. 73-100.

EDDINGTON, W. & RICENTO, T. Discourse Analysis as a pedagogical tool.

Paper presented at the CATESOL State Conference, California. ERIC document ED 236938, 1984.

EGGINTON, W. Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication. In: CONNOR, U. & KAPLAN, R. (Orgs.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, p. 153-69.

FERRIS, D. Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 1994, p. 414-420.

GIVÓN, T. *English Grammar: A function-based introduction*. Vol. II. Bethlehem Pike, PA: John Benjamins, 1993.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GREENBAUM, S. & QUIRK, R. *A student's grammar of the English language*. Essex, England: Longman, 1990.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R.. *Cohesion in English*. Essex, England: Longman, 1976.

HYMES, Dell. Towards ethnographies of communication: The analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, P. (Org.), *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 21-43.

HEATH, S. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. London: Cambridge University Press, 1983.

HINDS, J. Reader versus writer responsibility: A new typology. In: CONNOR, U. & KAPLAN, R. (Orgs.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, p. 141-152.

JOHNSTONE, B. An introduction. *Text* 7 (3), 1987, p. 205-214.

LUX, P. & GRABE, W. Multivariate approaches to contrastive rhetoric. *Linguas Modernas* 18, 1991, p. 133-60.

MCKAY, S. Topic development and written discourse accent. In: JOHNSON, Donna & ROEN, Duane (Orgs.), *Richness in writing: Empowering ESL students*. Nova York: Longman, 1989.

OSTLER, S. English in parallels: A comparison of English and Arabic prose. In: CONNOR, U. & KAPLAN, R. (Orgs.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, p. 169-185.

OLIVEIRA de, L.P. *Variação Intercultural na Escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português*. Tese de doutorado. PUC-São Paulo, 1997.

SANTOS, T. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 1988, p. 69-87.

- SCHACHTER, P. Focus and relativization. *Language*, 49, 1973, p. 19-46.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. Athabaskan English inter-ethnic communication. In: CARBAUGH, D. (Org.), *Cultural communication and intercultural contact*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SILVA, T. L1 vs. L2 writing: ESL graduate students' perceptions. *TESL Canada Journal* 10 (1), 1992, p. 27-48.
- STALKER, J. & STALKER, J. A comparison of pragmatic accommodation of nonnative and native speakers in written English. *World Englishes*, 7 (2), 1988, p. 119-128.
- SWEEDLER, B. & CAROL, O. ESL essay evaluation: The influence of sentence level and rhetorical features. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 1993, p. 3-17.
- TOMLIN, R. Linguistic reflections of cognitive events. In Russel Tomlin (org.), *Coherence and grounding in discourse*, 1987, p. 455-480.
- TYLER, A. Discourse structure and the perception of incoherence in international teaching assistants' spoken discourse. *TESOL Quarterly*, 26, 1992, p. 713-729.
- \_\_\_\_\_; JEFFERIES, A., AND DAVIES, C. The effect of discourse structuring devices on listener perceptions of coherence in non-native university teacher's spoken discourse. *World Englishes*, 7 (2), 1988, p. 101-110.
- WIDDOWSON, H.G.. *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1978.
- WOODLEY, M.P.. Non-nativeness in second language texts: the Syntax factor. Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics. Reading, England, September 1986, FL. 020. Eric Document ED 346 745, 1987.

## APÊNDICE A

*Shame in the Malay Culture*

05 Shame occurs in every society throughout the world. As for the Malay, we have our own definition for shame. Going against the Malay values is considered shameful for my people. Compared to American culture, the Malay culture considered sending the elderly to retirement home, smoking cigarettes, and having sexual relationship before marriage are more shameful.

10 In my culture, sending our parents to the retirement home is not a polite thing to do. Whereas Americans think differently because they think a retirement home provides better facilities and a better environment for their parents. From my point of view, and also the Malay society view, by sending parents to the retirement home, a person will be perceived as an ungrateful child. Furthermore, I think that a person should love and take care of his/her parents because they are the one's who have raised them since the day they were born. Therefore, in the Malay culture, it is wrong and a cruel thing to treat our parents in such a way.

15 Due to the modern life nowadays, most women like to smoke and consider smoking as part of their daily routines. As opposed to man, the Malay culture does not see female smoking with good eyes. To Americans, it is a common thing to do and you can see women smoking in public wherever you go. But in my country, these women would be considered immoral. In my opinion, women who smoke have no values and no self respect. Moreover, a Malay woman who smoke does not fit the characteristic of a Malay woman, in which a woman is supposed to be polite, gentle, and obedient. So those Malay woman who smokes tend to receive bad perception in Malay society.

20 Having sexual relationships before marriage is also considered shameful in Malay culture. Most Americans think this is a normal thing before going into a serious relationship. Based on what I believe, I think that being a virgin plays an important factor before getting married. It is very important for a Malay woman to keep her virginity before she gets married because it shows that a woman has pride, respect for herself and her family. In short, sexual relationships before marriage are considered shameful act in Malay culture.

25  
30 As a conclusion, sending folks to the retirement home, smoking cigarettes, and having sexual relationships before marriage are perceived differently by the Malay culture compared to American culture. The latter perceives the act as something ordinary. Whereas, the former views the acts as very shameful.

APÊNDICE B  
*Ficha de avaliação*

	AVALIADOR 1	AVALIADOR 2
CONTEÚDO	24	18
ORGANIZAÇÃO	21	19
ESTRUTURA GRAMATICAL E SENTENCIAL	23	20
VOCABULÁRIO	7	6
ASPECTOS MECÂNICOS	3	4
TOTAL	78	67
Índice de concordância =		

NOTAS

<sup>1</sup> “lexical items or phrases which announce the organization of major segments of the discourse and signal more relationships among ideas” (TYLER et al., 1988, p.107; minha tradução).

<sup>2</sup> Na época que estes dados foram colhidos, a autora era professora e assistente de pesquisa do projeto longitudinal de produção escrita na Oklahoma State University. Os dados deste estudo fazem parte do projeto.

<sup>3</sup> Educational Testing Services, University of Princeton.

---

Data de recebimento: 31 de março de 2010

Data de aprovação: 30 de abril de 2010