

Escrevendo em língua estrangeira: uma pesquisa-ação com alunos de Letras

*João Carlos Lopes¹
Adriane Fernandes Vieira²*

RESUMO

Tradicionalmente, o ato de escrever tem sido visto como um simples ato de transpor ideias para o papel ou tela de computador na exata medida em que essas mesmas ideias vão surgindo. As pedagogias para a escrita no ensino regular são inexistentes ou restringem-se apenas à discussão de um assunto ou tema e a imediata atividade de escrever, em curto período de tempo, um texto completo e acabado. Sabe-se nos dias de hoje que a redação não é uma atividade estanque, mas um processo. Enquanto processo, a atividade criativa de redigir um texto requer etapas que se encadeiam e se sobrepõem desde a geração de ideias até a fase de editoração do texto. Este artigo resulta de uma experiência do ensino de escrita acadêmica em língua inglesa para alunos universitários. A conscientização para o processo é discutida e as atitudes em relação às atividades por eles experimentadas durante a abordagem pedagógica são analisadas.

Palavras-chave: escrita. Língua estrangeira. Pesquisa-ação.

Writing in a foreign language: action research with university students of languages

ABSTRACT

The act of writing has been seen, traditionally, as a single act of codifying ideas onto a piece of paper or computer screen exactly according to the pace in which those same ideas appear. Pedagogies for the teaching of writing in regular schools are non-existent or are restricted to the discussion of a topic or theme and the consequent immediate writing activity, within a short period of time, a complete and finished text. Nowadays, writing is not seen as a product oriented activity but a process. It is as a process that creative writing of a text require stages that combine or even juxtapose since the generation of ideas until the editing phase. This article is a result of an experiment with the teaching of academic writing in English for university students. The awareness towards the process is discussed and learners' attitudes concerning the activities undertaken during the classes are analyzed.

Keywords: writing. Foreign language. Action research.

¹ Possui graduação em Letras - Inglês/Português (1992), mestrado em Letras (2000) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009). Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo entre 2007 e 2010. Atualmente, professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística aplicada, análise textual e de gênero e análise do discurso. Linhas de pesquisa: Estudos Linguísticos

² Adriane Fernandes Vieira é aluna do curso de graduação em Letras/Português-Inglês da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Já atuou como professora de inglês em cursos livres de idiomas e escolas. Atualmente, trabalha com tradução e revisão de textos técnicos da área de patentes e direitos autorais.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Letras, no Brasil, em sua quase totalidade, visa preparar futuros professores de Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Estrangeira. O aluno recém-chegado à universidade se depara com um leque de disciplinas que objetivam o ensino das línguas-alvo, mas também se vê diante de desafios outrora não imaginados em seu ensino médio.

Este artigo aborda a composição escrita em língua inglesa, ou escrita acadêmica, conforme alguns programas costumam nomear. A escrita acadêmica, como o termo sugere, visa introduzir ao aluno noviço noções sobre como escrever de acordo com parâmetros pouco definidos, porém já enraizados no inconsciente coletivo da comunidade acadêmica como o chamado ‘bem escrever’ no meio universitário. Geralmente, o professor da disciplina enfrenta o desafio de tentar reunir textos e atividades que possam congregar ao máximo uma multiplicidade de características organizacionais e estruturais do texto comumente aceito para fins de avaliação em seu curso e, quiçá, também dentro das expectativas sintonizadas com o ensaio, o artigo, a resenha, o resumo, a monografia, entre outros.

Em geral, alunos de cursos de Letras, recém-admitidos, apresentam certo estranhamento diante da disciplina “Escrita Acadêmica” devido a algumas razões. Primeiro, eles estão acostumados a escrever seus textos em uma única ‘sentada’. A supremacia das mensagens instantâneas veiculadas através das redes sociais e demais ambientes de interação on-line tornou o ato de escrever uma prática centrada no produto final (a mensagem) caracterizada pelo imediatismo e espontaneidade típicos da conversa. Dessa forma, aspectos inerentes à escrita não podem ser contemplados.

Em segundo lugar, o ensino regular, com raras exceções, não privilegia o processo de escrever. O aluno recebe um tema e deve escrever em sala um produto terminado dentro do tempo limite estabelecido pelo professor. Além disso, o status dos testes e exames de entrada à universidade ou outros cursos pós-ensino secundário tornaram as aulas de escrita um treinamento para as particularidades dos exames. Quando a escrita é uma tarefa a ser realizada em casa, o aluno não recebe instruções e treinamento sobre o processo de escrever. Assim, ele vai para sua casa com um tema árido em mãos e não utiliza meios para pesquisa e formulação de ideias, não organiza o conteúdo de sua redação, não pensa sobre estilo e formato do texto e não incorre em processo de revisão de sua própria escrita.

Em terceiro lugar, a escrita em língua estrangeira apresenta, ainda, algumas particularidades que desencorajam o aluno a engajar no processo de compor o texto. Além

da barreira natural do idioma estrangeiro, os cursos livres de idiomas privilegiam em sala de aula a produção oral. No Brasil, saber uma língua estrangeira é sinônimo de falar uma língua estrangeira. A produção escrita é ignorada ou considerada com uma habilidade que deve ser desenvolvida sem uma abordagem pedagógica. O aluno de Letras inicia seu curso universitário sem qualquer noção sobre conceitos inerentes ao aprendizado da escrita como, por exemplo, as semelhanças e diferenças entre discurso oral e discurso escrito e o papel do contexto no planejamento e seleção de ideias para a elaboração de um texto.

Este artigo possui dois objetivos principais. O primeiro é avaliar as atitudes e expectativas do aluno de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em relação ao aprendizado da escrita em língua inglesa. Segundo, avaliar o progresso e a conscientização do referido aluno durante o curso de redação acadêmica em inglês, particularmente sua compreensão do processo de escrever com suas fases típicas.

2 ESCREVER É LER E INTERPRETAR

2.1 O texto e a comunicação escrita

Um texto pode ser definido de diversas maneiras, visto por diversos ângulos e compreendido através de diversas perspectivas, mas essencialmente podemos defini-lo como uma forma de comunicação. Essa definição é mais explorada a partir da perspectiva semiótica social que define o texto como qualquer aplicação de língua viva dentro de um contexto, ou seja, um texto feito de significados e não de palavras ou frases. O texto é uma linguagem que é funcional, com um propósito, podendo ser chamado assim, de uma entidade semântica. (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989).

Também a partir de uma perspectiva semiótica, podemos dividir texto em duas definições: texto como produto e texto como processo. (HALLIDAY; HASAN, 1989). O texto como produto se trata de um resultado final que pode ser representado em termos sistemáticos. Já o texto como processo pode ser entendido como um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento de significados potenciais com um conjunto de escolhas que preparam um ambiente propício para um futuro conjunto de escolhas. Esse movimento também se caracteriza como um evento de interação e troca social de significados.

Portanto, a Linguística tem como grande desafio combinar essas duas concepções de texto para relacionar ambos com a noção de sistema linguístico. Analisar o texto como

processo permite-nos produzir comentários a respeito do produto que revela algo de sua dinâmica de construção como um processo, além de suas palavras e estruturas, de forma que isso se relacione com a linguagem por completo. Já analisar o texto como objeto permite-nos analisar uma produção à qual é atribuído determinado valor.

2.2 O discurso escrito e a conscientização do estudante

Para começar a entender algumas características do texto escrito, em geral, e do texto acadêmico, em particular, é preciso primeiro refletir sobre semelhanças e diferenças (principalmente as últimas) entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Embora os elementos distintivos abaixo possam ser considerados mais como senso comum do que resultados de pesquisas empíricas com qualidade e quantidade de textos orais e escritos, parece-nos que as informações são suficientes para nortear estudos sobre a escrita acadêmica.

Em geral, a linguagem oral é considerada como espontânea e dinâmica no sentido de evoluir de acordo com as nuances da conversação em curso. Um simples franzir de testa do interlocutor, por exemplo, pode provocar importantes modificações tanto no tom do discurso quanto no próprio conteúdo transmitido pela elocução. A linguagem escrita é percebida como planejada e organizada, uma vez que o redator dispõe de tempo para pensar sobre o que escrever e sobre como ordenar suas ideias.

A tabela a seguir propõe breve resumo de diferenças entre discurso oral e discurso escrito. Koch (2002, 2009) aponta alguns aspectos organizacionais e sintáticos considerados como características distintivas entre o discurso oral e o discurso escrito.

Tabela 1 – Oposição fala x escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada / Incompleta	Não fragmentada / Completa
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Adaptada de KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2002.

No que se refere às características gerais dos dois tipos de discurso, as oposições planejado x não planejado; contextualizada x descontextualizada; implícita x explícita revela o aspecto dinâmico e aberto do discurso oral que evolui conforme a interação imediata com o interlocutor evolui. Os falantes negociam seus significados e as formas através das quais esses significados devem ser veiculados de acordo com o tipo de relação que vai se revelando no exato momento em que a interação acontece.

Em relação à organização em geral, a sensação de completude salta aos olhos. A fala não possui compromisso exclusivo com a informação. Muitas vezes, os interagentes entram em conversação simplesmente para a socialização. No entanto, a escrita requer compromisso maior em informar e apresentar organização típica do que ficou conhecido como *começo, meio e fim*.

Finalmente, as diferenças entre as características inerentes à natureza da fala e da escrita são realizadas, linguisticamente, no texto propriamente dito. Assim, a fala apresenta frases curtas e frequentemente interrompidas pela hesitação e mudança de foco. Além disso, o vocabulário é mais coloquial e característico do falar de determinado grupo social em que os interagentes subsistem. A escrita apresenta orações combinadas entre si, com vocabulário mais preciso para nomear os objetos e conceitos abordados pelo texto.

Por fim, o léxico merece discussão em separado. A chamada *densidade lexical* (cf. BURNS; GOLLIN; JOYCE, 1996) é a razão entre as chamadas palavras de conteúdo ou que carregam a significação (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e o número de orações de um texto. Quanto maior a densidade, mais independente do contexto será o enunciado e, por fim, mais informativo – características atribuídas ao texto escrito.

Outro critério apontado pelas autoras (BURNS; GOLLIN; JOYCE, 1996) para ajudar na distinção entre discurso oral e discurso escrito é o distanciamento entre o texto (ou elocução) e o objeto (ou evento, ou fato) ao qual ele se refere. Quando há simultaneidade entre texto e objeto, existe grande espontaneidade do discurso e pouco ou nenhum tempo para reflexão sobre como ordenar as ideias – configurando discurso oral. Na medida em que nos distanciamos na linha do tempo e também fisicamente do objeto que abordamos no texto, mais espaço há para que pensemos em como materializar nossas ideias. Dessa forma, o texto adquire mais características do discurso escrito.

Tais diferenças atribuídas ao discurso escrito em contraste com o discurso oral devem ser abordadas em um curso de redação acadêmica, por exemplo. Em geral, conforme a discussão na seção 1 deste artigo, os alunos não são conscientizados sobre as características

distintivas do discurso escrito. Ao contrário, eles são chamados a produzirem textos escritos de maneira instantânea, muitas vezes em sala de aula, com um tema proposto pelo professor e sem qualquer atividade ou material disponível para consulta e discussão. Ao chegar à universidade, mesmo no curso de Letras, os estudantes não compreendem que é preciso engajar em um processo para escrever, que se inicia na delimitação do tema, pesquisa sobre ideias a serem aproveitadas, planejamento de questões sobre o estilo e a organização de ideias, redação, revisão e editoração. O desenvolvimento dessa consciência pode ser o primeiro passo para a inserção do estudante na comunidade acadêmica.

O capítulo a seguir trata da investigação do processo de conscientização de alunos iniciantes do curso de Letras da UFRRJ.

3 O PROCESSO EM ANÁLISE: a conscientização para o discurso escrito

Para fins de pesquisa, aulas do curso de Escrita em Língua Inglesa, correspondente ao 2º período da grade curricular do curso de Letras foram acompanhadas. Um questionário foi aplicado poucas semanas após o início das aulas (ver apêndice 1). O objetivo foi investigar as atitudes de alunos do curso de Letras/Inglês em iniciação no processo de escrever. Os resultados obtidos encontram-se resumidos nas tabelas a seguir.

Embora apenas 12 alunos tenham respondido o questionário, essa questão possibilitava a assinalação de mais de uma resposta à mesma pergunta. Assim, vemos um número superior no total de respostas. Os resultados indicam que para os alunos há técnicas a serem aprendidas para que os gêneros acadêmicos sejam dominados. Os alunos esperam conteúdos prontos em forma de receita que, se seguida à risca, garantirá o sucesso na escrita acadêmica. Enfim, o aluno recém-chegado ao curso de Letras na UFRRJ parece não saber que o curso envolve o processo de planejamento, redação, revisão e editoração.

Tabela 1 – conhecimento prévio sobre a escrita

RESULTADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Aperfeiçoamento da escrita acadêmica (gêneros acadêmicos)	6
Aperfeiçoamento da língua (gramática + vocabulário)	2
Técnicas de redação	7
Não respondidos (sem especificação)	3
Total	18

Tabela 2 – Confronto entre conhecimento prévio e o processo em andamento

RESULTADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
A escrita é um processo e prática contínua	4
Técnicas novas de redação	4
Não respondidos (sem especificação)	4
Total	12

Em primeiro lugar, os alunos reconhecem que a escrita vai além do produto final pronto e acabado. É através da prática consciente e orientada por observação e revisão do próprio processo que o redator se aprimora. O que os respondentes chamam de técnicas novas de redação se referem às atividades realizadas em sala de aula, particularmente o planejamento e organização das ideias em forma de texto. Outros responderam sobre o que achavam das aulas, i.e., se estavam gostando ou se achavam difícil e, portanto, foram caracterizados com ‘sem especificação’ na tabela acima.

Tabela 3 – Relação com o professor

RESULTADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Interação positiva com o professor	12
Total	12

Tabela 4 – Sensação de progresso na escrita

RESULTADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Progresso no próprio processo de escrever	5
Dificuldade no próprio processo de escrever	3
Não respondidos (sem especificação)	4
Total	12

As duas tabelas acima servem para analisar a ‘interação’ dos alunos com as orientações do professor e se esta interfere no progresso do aprendizado da escrita. Apesar de os respondentes serem unânimes em afirmar que as explicações, atitudes e correções do professor correspondem às expectativas, os resultados obtidos na tabela 4 parecem indicar um equilíbrio entre aqueles que se percebem progredindo e os outros que não conseguem ou não percebem o próprio progresso. Os assinalados como não respondidos ou sem especificação se referem a respostas pouco elucidativas como: “boa, mas preciso melhorar”; “média”; “estão sendo bem ministrados”. Esses alunos parecem não compreender que a pergunta exigia respostas mais elaboradas.

Tabela 5 – Relação das aulas com o progresso acadêmico

RESULTADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Planejamento e organização do texto	4
Clareza e concisão	2
Não respondidos (sem especificação)	6
Total	12

Novamente, a necessidade de aprender a ‘pensar’ o texto como um todo parece estar aos poucos se incorporando à prática de alguns dos alunos. As respostas apontam para a estrutura e organização como elementos nunca antes percebidos, uma vez que a escrita era vista como um produto final e acabado. De maneira semelhante, poucos alunos consideravam o texto bem escrito quando o mesmo estava claro para o próprio autor. Em outras palavras, a questão do público-alvo era completamente desconsiderada. O grande número de respostas sem especificação se refere àquelas respostas em tom vago como: “podem me ajudar a aprimorar a escrita” ou “me ajudam tanto na escrita em inglês como em português”.

Em resumo, o aluno recém-chegado ao curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa, na UFRRJ demonstra ausência de conhecimento e práticas prévios sobre o processo de composição escrita. A atividade da escrita nas escolas de ensino secundário parece ser considerada como um produto, ao invés de um processo criativo e de ordenação e organização da criatividade para a expressão em forma de texto.

A primeira consequência observada no início do trabalho com a escrita, particularmente a escrita em língua inglesa, é o estranhamento por parte do estudante do processo de geração de ideias, incluindo a pesquisa em diversas fontes, da interação com os colegas para o crescimento mútuo, já que a escrita em nossas escolas é muitas vezes encarada sob a forma de competição.

Além do processo de gerar ideias, os alunos pesquisados demonstraram desconhecimento do processo e da necessidade de planejamento e ordenamento dessas ideias a fim de adequação ao gênero, ao propósito comunicativo e ao efeito desejado no público-alvo.

A próxima seção aborda a aplicabilidade deste estudo para o ensino de escrita acadêmica em cursos universitários, particularmente, a língua inglesa.

4 CONCLUSÃO

Conforme a discussão no capítulo 2, as respostas ao questionário indicam o desconhecimento de características inerentes ao discurso escrito e a adoção de características da oralidade no texto escrito. Por ser considerado um produto final e não um processo, o texto adquire a espontaneidade e a conseqüente ‘irregularidade’ da fala. O trabalho do professor da disciplina ‘Escrita Acadêmica’ adquire características bem peculiares além da proposição do tema, acompanhamento do processo de redação e correção do ‘produto’ final.

O primeiro aspecto dessa característica distintiva do trabalho do professor da disciplina é o trabalho de conscientização. O professor necessita auxiliar o aluno a perceber as principais diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito, conforme discussão na seção 2. O aluno tende a considerar o modo de entrega ou materialização do discurso como o traço discursivo em si, i.e., o fato de o discurso estar sendo ‘falado’ garante a oralidade do mesmo. A mesma ideia se aplica ao fato de o discurso ser entregue em formato de texto escrito em uma folha de papel ou tela de algum aparelho eletrônico. O simples contraste entre textos escritos, que foram transcrições de conversas gravadas, pode ajudar o aluno a perceber a ‘oralidade’ dentro de um texto que está sendo lido e não ouvido. Da mesma forma, ouvir um texto, um trecho de um discurso político, por exemplo, que fora previamente escrito antes de ser lido em voz alta para uma plateia poderá elucidar a característica de discurso escrito e planejado antes de sua entrega através da fala.

Além da conscientização, o professor necessita empreender esforços para que os alunos percebam a importância do planejamento e da revisão de ideias, conceitos e objetivos antes, durante e após o processo de redação. Muitas vezes, a troca de rascunhos com o colega e o professor serve para que o aluno compreenda seu texto sob o ponto de vista de uma audiência, uma ou mais visões diferentes da sua e que, por conseguinte, pode contribuir com opiniões e sugestões para que este mesmo aluno reflita e revise o seu texto mesmo antes de o mesmo estar terminado.

Em resumo, os papéis de motivador e conselheiro do professor requerem uma preparação bem específica do mesmo que, moldado pelos anos de pesquisa e pela experiência em sala de aula, muito tem a contribuir para o professor e pesquisador iniciante em seu meio acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

- BURNS, A.; GOLLIN, S.; JOYCE, H. *I See What you Mean. Using Spoken Discourse in the Classroom: a handbook for teachers*. Macquaire University, 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press, 1989.
- KOCH, I. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2002.