

3 Escrita

*research on texts themselves shows the value of formal knowledge and the positive effects of language proficiency. This draws attention to the importance of encoding knowledge and relationships appropriately through lexical-grammatical and discourse structures, and of ensuring that students are able to signal organisation, conceptual relationships, topical cohesion and reader involvement in expected way.*⁴⁰

(Hyland, 2002, p. 79)

A escrita é uma questão inerente à atividade humana em sociedades letradas modernas. Sua atividade não se relaciona somente à esfera de trabalho ou de estudo, mas a variadas instâncias cotidianas. Assim sendo, ela pode variar desde a redação de um bilhete até a de uma tese de doutorado. É claro que estas formas de realização da escrita desempenham funções distintas. Enquanto um bilhete é provavelmente redigido para comunicar alguém a respeito de algo, uma tese é, entre outras funções, preparada para satisfazer um requerimento formal. Esta função de satisfação de requerimentos é importante visto que a escrita encontra-se constantemente associada a questões avaliativas. Como Hyland (2002, p. 1)

⁴⁰ Tradução livre para o português: “a pesquisa baseada em textos propriamente ditos mostra o valor do conhecimento formal e os efeitos positivos da proficiência da língua. Isto atrai a atenção para a importância de codificar o conhecimento e as relações de forma apropriada através de estruturas léxico-gramaticais e discursivas, e de assegurar que os alunos estão aptos a sinalizar organização, relações conceituais, coesão temática e envolvimento do leitor em uma forma esperada”.

coloca, ela tem importância na determinação das oportunidades que são conferidas a uma pessoa ao longo de sua vida.

Os estudos acerca de como as pessoas escrevem são importantes na lingüística aplicada (LA). De acordo com Grabe & Kaplan (1996) e Hyland (2002), tal investigação tem preocupado a LA por mais de 50 anos, sendo, até hoje, uma área ainda de muita atividade de pesquisa. No âmbito brasileiro, a escrita também é um tópico central da LA como aponta Moita Lopes (1999, p. 424).

Todavia, a pesquisa com foco na escrita de falantes de L2 ou LE é mais recente. Esta atividade teve início no final dos anos 60 e início dos 70 nos Estados Unidos e no Reino Unido (Grabe & Kaplan, 1996, p. 27). A motivação para tal investigação adveio do crescente número de alunos internacionais matriculados nas universidades destes países. De uma forma geral, pode-se dizer que a investigação da escrita em L2 / LE segue a que é realizada para L1 (Grabe & Kaplan, 1996, p. 29).

Esta seção tem como objetivo fornecer uma visão detalhada dos aspectos relacionados à escrita que se mostram pertinentes à investigação aqui realizada. Para tanto, discorre-se inicialmente a respeito das propostas taxonômicas em relação tanto à atividade de escrita como à sua pesquisa. Em um segundo momento, concentra-se na revisão da atividade de escrita no meio universitário, enfocando o seu papel e as dificuldades dos alunos. Por fim, o tópico em questão é especificado de tal forma que são revisados estudos textuais baseados em corpora de redações produzidas por alunos universitários.

3.1. Abordagens à escrita

A atividade de escrita pode ser classificada de diversas formas. Uma delas considera a questão composicional (Grabe & Kaplan, 1996), conforme a Figura 4.

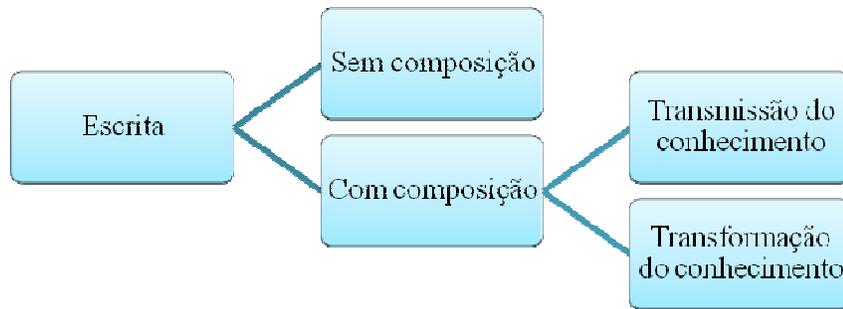


Figura 4: Escrita conforme sua natureza (Grabe & Kaplan, 1996)

A primeira divisão daria conta do fato de haver ou não composição no produto final. Uma simples lista de itens seria considerada um exemplo da escrita sem composição assim como ocorre no preenchimento de um formulário. Nestes casos, o escritor não precisa se preocupar com o conteúdo do que escreve em termos de combinações estruturais, não sendo necessária a criação de um texto que possa ser compreendido pelo leitor. Basta apenas que sejam utilizadas palavras soltas e isoladas.

A escrita com composição é entendida como aquela que “envolve a combinação de unidades frasais estruturais em, até certo ponto, uma única, coesiva e coerente estrutura maior”⁴¹ (Grabe & Kaplan, 1996, p. 4). Dentro desta área, há dois outros subgrupos que se relacionam com o conhecimento que é veiculado ou construído na escrita. Se o escritor opta por somente relatar o que já é conhecido, esta seria classificada como transmissão do conhecimento (*knowledge telling*). No entanto, se o conhecimento é recortado, justaposto com outras instâncias, interpretado a partir de novas bases de forma a gerar um novo produto, este é característico da transformação do conhecimento (*knowledge transforming*) (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Em relação à pesquisa realizada sobre a escrita, Grabe e Kaplan (1996) situam a mesma em quatro grandes áreas, correspondendo a disciplinas como (a) educação, (b) psicologia, (c) lingüística e (d) retórica / composição.⁴²

A área de educação interessa-se pela aquisição da escrita, especialmente em seus estágios iniciais. O foco recai no processo de aprendizado pelo qual a

⁴¹ Tradução livre do seguinte fragmento: “involves the combining of structural sentence units into a more-or-less unique, cohesive and coherent larger structure”.

criança passa ao se alfabetizar e nas dificuldades que são encontradas por ela. Estes pesquisadores têm mostrado interesse pela investigação de contextos sócio-educacionais e das formas pelas quais o significado é transferido através da escrita (cf. Grabe & Kaplan, 1996).

Por sua vez, psicólogos têm optado por investigar principalmente os aspectos cognitivos relacionados à escrita. Busca-se, nesta área, modelar a explicação dos processos mentais que são desencadeados no momento de escritura. Este tipo de pesquisa geralmente se utiliza de paradigmas qualitativos de pesquisa, verificando como os processos ocorrem para cada escritor. O que ela tem revelado é que “bons e maus escritores também parecem fazer uso de habilidades de processamento de formas diferentes”⁴³ (Grabe & Kaplan, 1996, p. 19).

Na área da lingüística, tem-se privilegiado o estudo do texto através da análise de recursos léxico-gramaticais ou de conceitos como coesão, coerência e processos de inferência como apontam Grabe e Kaplan (1996). Também há uma preocupação com a forma que os textos são construídos e organizados.

A área de retórica / composição investiga a variação na habilidade da escrita. Esta variação é interpretada com base em aspectos diversos como o público-alvo ao qual o texto é endereçado, o tópico em foco, a questão da construção social e a relação que pode ser estabelecida entre textos (cf. Grabe & Kaplan, 1996).

Outra abordagem ao estudo da escrita é oferecida por Hyland (2002), que se concentra na natureza da investigação realizada. A Figura 5 resume a proposta em questão.

⁴² Ressalta-se que as quatro áreas não são necessariamente excludentes, podendo haver estudos na confluência de dois ou mais campos do conhecimento.

⁴³ Tradução livre do seguinte fragmento: “Good writers and poor writers also appear to make use of processing skills in different ways”.

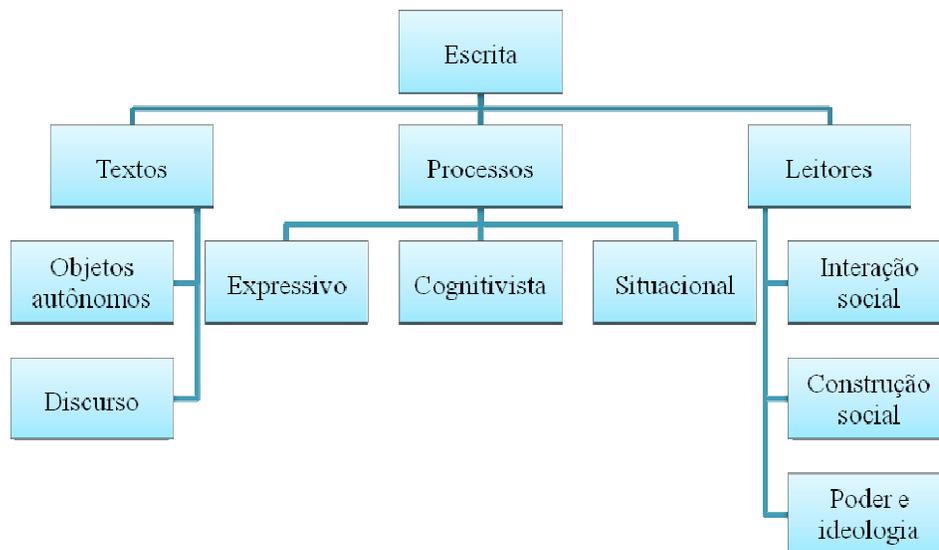


Figura 5: Abordagens à escrita e suas respectivas perspectivas (Hyland, 2002)

Primeiramente, a pesquisa em escrita compreende três abordagens, a saber, textos, processos ou leitores. Cada uma destas abordagens se subdivide em, no mínimo, duas outras perspectivas.

A primeira abordagem, denominada de textual, refere-se ao estudo da escrita a partir de seu produto final. São enfocados os aspectos analisáveis de textos com especial interesse nos recursos lingüísticos e retóricos empregados pelos autores na redação dos mesmos.

Esta abordagem apresenta duas perspectivas. Quando os textos são visto como objetos autônomos, dá-se preferência aos elementos lingüísticos encontrados na escrita. A análise é focada na forma: “a partir desta perspectiva, a melhoria na escrita pode ser medida através da contagem do aumento total de traços lingüísticos como orações relativas, modalidade e passivas que são vistas como importantes para a escrita bem-sucedida”⁴⁴ (Hyland, 2002, p. 7). Observa-se que grande parte de exames internacionais de proficiência adotam esta perspectiva que considera textos como objetos autônomos (Hyland, 2002, p. 8).

Uma crítica recorrente que é feita a esta perspectiva é que não se pode comprovar que uma melhora quanto a aspectos formais da língua leve

necessariamente a uma melhora na escrita: “simplesmente, os alunos não precisam apenas saber como escrever um texto gramaticalmente correto, mas como aplicar este conhecimento para propósitos e contextos particulares”⁴⁵ (Hyland, 2002, p. 10). É verdade que tal relação não foi demonstrada e provavelmente nunca será uma vez que a atividade de escrita envolve outros fatores diferentes da acuidade gramatical. No entanto, esta se constitui em uma base fundamental na qual todos os outros elementos do sistema se apóiam. Supõe-se intuitivamente que todos os textos bem escritos já se utilizarão de estruturas de superfície de forma correta, sob pena de nem serem avaliados como tais.

A segunda perspectiva dentro da abordagem textual à escrita é aquela que considera o produto final como discurso. Ela vai um pouco além da anterior já que tenta mapear de que forma os textos servem de veículo de comunicação entre escritores e leitores. O foco neste caso recai na identificação de funções retóricas, com vistas à verificação de como certos padrões lingüísticos podem ser empregados na criação de um texto coerente com o seu respectivo propósito.

Na segunda abordagem à escrita, são enfocados os escritores, ou melhor, os processos que ocorrem quando da atividade da escrita. Em outras palavras, busca-se verificar o que escritores fazem quando são solicitados a produzirem um texto.

Esta abordagem apresenta três perspectivas. A primeira, referida como expressiva, enfoca a criatividade pessoal de cada escritor. Apesar de Hyland (2002, p. 23) afirmar que esta subárea “vê isto [a escrita] como um ato criativo de descoberta no qual o processo é tão importante como o produto para o escritor”,⁴⁶ o foco recai efetivamente no primeiro elemento. Neste sentido, a abordagem é fortemente baseada no aprendiz.

A perspectiva cognitivista tem como objetivo revelar os processos mentais que subjazem à atividade de escrita, que é vista principalmente como atividade de solução de problemas. Esta visão aproxima-se da psicologia cognitiva para desenvolver suas pesquisas, sendo geralmente baseada em estudos de caso e não

⁴⁴ Tradução livre do seguinte fragmento: “From this perspective, writing improvement can be measured by counting gross increases in features such as relative clauses, modality and passives which are seen as important to successful writing”.

⁴⁵ Tradução livre do seguinte fragmento: “Simply, students don’t just need to know how to write a grammatically correct text, but how to apply this knowledge for particular purposes and contexts”.

⁴⁶ Tradução livre do seguinte fragmento: “sees it as a creative act of discovery in which the process is as important as the product to the writer.”

apresentando a possibilidade de generalização visto que investigam amostras pequenas da população (Nunan, 1992).

Os processos cognitivos realizados quando da prática de escrita podem ser relacionados à diferença entre transmissão e transformação do conhecimento, comentada anteriormente. Os processos mentais empregados na produção de um ou outro tipo de escrita devem necessariamente ser diversos. No entanto, não se conhece claramente “como escritores fazem de fato a transição cognitiva para um modelo de *transformação do conhecimento*, também não se explica detalhadamente o que ocorre nos estágios intermediários e se o processo é o mesmo para todos os aprendizes”⁴⁷ (Hyland, 2002, p. 28 – ênfase no original).

A terceira perspectiva dentro da abordagem que vê a escrita como processo é denominada de situacional por levar em consideração os elementos do contexto na realização da tarefa e o impacto que os mesmos têm em escritores. Hyland (2002, p. 30) descreve esta perspectiva como composta por várias linhas de investigação e não apenas como uma única teoria coerente. Acredita-se que a escrita só pode ocorrer dentro de uma situação específica visto que ela se constitui em um ato social. Assim sendo, ela é “influenciada tanto pelas atitudes pessoais e experiências sociais que o escritor traz para a escrita quanto pelo impacto de contextos políticos e institucionais nos quais ela ocorre”⁴⁸ (Hyland, 2002, p. 30). Os estudos realizados neste âmbito são geralmente de base etnográfica com o objetivo de conhecer mais aprofundadamente os contextos nos quais a escrita ocorre e de revelar as experiências dos escritores.

A terceira abordagem difere das outras duas por abordar o papel dos leitores de forma mais específica. Consideram-se as formas que os escritores empregam em seus textos para aproximar-se do leitor, fazendo com que os seus escritos façam mais sentido para o público-alvo. De acordo com Hyland (2002, p. 34), “os leitores devem ser atraídos, influenciados e freqüentemente persuadidos por um texto que vê o mundo de forma similar a deles, empregando recursos aceitáveis

⁴⁷ Tradução livre do seguinte fragmento: “how writers actually make the cognitive transition to a *knowledge-transforming* model, nor is it spelt out what occurs in the intervening stages and whether the process is the same for all learners”.

⁴⁸ Tradução livre do seguinte fragmento: “influenced both by the personal attitudes and social experiences that the writer brings to writing and the impact of particular political and institutional contexts in which it takes place”.

para o propósito de compartilhamento de significados naquele contexto”.⁴⁹ Diferentemente das duas áreas anteriores, esta não pressupõe que o significado é transmitido da mente do escritor para a mente do falante nem que ele está ligado à cognição. Porém, ressalta-se que este é co-construído a partir da relação entre escritores e leitores.

A primeira perspectiva nesta abordagem é a de interação social entre escritores e leitores, que adiciona a função de comunicação à escrita. Esta passa a ser vista a partir do conhecimento que se tem a respeito dos leitores. Assim sendo, o texto passa a refletir, de certa forma, o que o leitor já antecipa do mesmo. Ao prever as expectativas – especialmente as culturais – do público leitor, o escritor adapta o texto para poder dirigir-se ao mesmo de forma mais eficaz.

A segunda perspectiva é a de construção social na qual o escritor é visto como membro de uma comunidade. Segundo esta visão, os discursos são constituídos social e retoricamente. Dado que a atividade de escrita é um ato social por natureza, não basta apenas centrar-se em um indivíduo; a análise da escrita deve englobar toda a comunidade à qual ele pertence. Esta escrita estará marcada no sentido de refletir convenções socialmente acordadas pelo grupo. Esta perspectiva tem um ponto de partida claramente distinto da anterior: enquanto aquela parte do indivíduo, esta parte do grupo.

A última perspectiva da abordagem que enfoca os leitores é a que privilegia questões de poder e ideologia. Se as duas primeiras abordavam questões sociais mais amplas e genéricas, esta afirma que são as relações de poder e os princípios ideológicos as características mais importantes de uma sociedade. Como resultado, estas se encontram refletidas – explícita ou implicitamente – na escrita. Assim sendo, o estudo do texto pode revelar posicionamentos ideológicos importantes contidos no mesmo, mas como as descobertas são feitas de forma particular, os achados nem sempre são aceitos passivamente por todos os pesquisadores, havendo por vezes discordâncias acerca das interpretações textuais.

⁴⁹ Tradução livre do seguinte fragmento: “Readers must be drawn in, influenced and often persuaded by a text that sees the world in similar ways to them, employing accepted resources for the purpose of sharing meanings in that context”.

Em relação à primeira abordagem, a que privilegia textos, Hyland (2002, p. 151) afirma haver três tipos distintos de pesquisa a serem realizados como indicado na Figura 6.



Figura 6: Tipos de investigação textual (Hyland, 2002)

O primeiro tipo busca verificar o que ocorre em textos, descrevendo suas características observáveis. O segundo tipo tem um foco distinto visto que tenta explicar o motivo pelo qual certas formas ocorrem nos textos analisados. O terceiro e último tipo objetiva revelar de forma crítica o motivo da utilização de certos traços. De acordo com o autor, todos os tipos de pesquisa precisam ser realizados:

a pesquisa em textos é, portanto, importante por um número de razões, mas principalmente porque ela pode revelar o que é típico de um certo gênero, o que faz um texto escrito bem-sucedido, e porque ela pode nos ensinar a ver as características textuais como intencionais, situadas e genéricas.⁵⁰ (Hyland, 2002, p. 152)

Outra proposta taxonômica é defendida por Widdowson (1973) ao discorrer a respeito da análise de aspectos relacionados ao contexto acima do nível da frase. Um tipo de investigação, denominada de intratextual, seria aquela baseada nas frases de forma mais específica com vistas à identificação de como elas se organizam textualmente para formar um discurso maior. O foco da análise recai nas estruturas lingüísticas. Outro tipo, conhecido como extratextual, seria o de verificar como estas frases realizam suas respectivas funções discursivas.

⁵⁰ Tradução livre do seguinte fragmento: “Research into texts is therefore important for a number of reasons, but principally because it can reveal what is typical of a certain genre, and so what makes a piece of writing successful, and because it can teach to view the features of texts as purposive, situated and generic”.

Widdowson (1973) coloca que esta distinção é correlata à diferença existente entre cotexto e contexto. Enquanto o cotexto enfoca as formas empregadas em um texto, o contexto relaciona forma e situação. Embora afirme que a análise extratextual é de extrema relevância, o autor também defende que o conhecimento gerado pela primeira área é importante para o aprendiz de uma língua.

A redação produzida na universidade, foco do presente trabalho, pode ser enquadrada na parte de composição (cf. Grabe & Kaplan, 1996) visto que se espera que os alunos criem textos coesos e coerentes. Como também se antecipa que estes sejam autônomos o suficiente para produzirem suas próprias idéias, mesmo que se utilizem de outras vozes no discurso, este seria um exemplo de redação com vistas à transformação do conhecimento.

Em termos de afiliação a uma das áreas identificadas por Grabe & Kaplan (1996), a pesquisa realizada para esta dissertação pode ser classificada como pertencente à área da Linguística. A investigação é fundamentalmente de caráter textual (cf. Hyland, 2002). Nesta, os textos são estudados com vistas ao levantamento da frequência e padronização dos verbos modais que são empregados pelas populações investigadas.

3.2. Escrita na universidade

A escrita na universidade tem sido foco constante de pesquisas com a utilização dos mais variados métodos. Tais investigações mostram-se importantes porque é no meio acadêmico que os alunos são constantemente solicitados a redigirem trabalhos ou provas. O desconhecimento de como empreender esta tarefa leva, no mínimo, a um baixo rendimento escolar.

Os estudos reportados na presente seção são, de uma forma geral, pertencentes à investigação da escrita com base na educação (cf. Grabe & Kaplan, 1996). Eles objetivam dar conta de como universitários lidam com uma tarefa de escrita (geralmente em L2) no ensino superior.

A importância do aprendizado da escrita dentro do contexto acadêmico é ressaltada por English (1999, p. 17): “Todos os alunos, sejam estrangeiros ou naturais, têm que adquirir novos discursos a fim de adaptar-se à comunidade

acadêmica”.⁵¹ O discurso produzido dentro da universidade não se constitui em uma simples extensão daquele característico do nível de formação anterior. Na universidade, espera-se que os alunos tenham maior conhecimento a respeito dos assuntos estudados. Porém, isto não se mostra suficiente: estes aprendizes precisam lidar com o conhecimento de forma diferente, compreendendo, interpretando e organizando o mesmo de maneira distinta do que ocorria no segmento anterior de ensino (Lea, 1999).

O papel fundamental da escrita no meio acadêmico é reafirmado por Jones (1999, p. 38): “a marca de sucesso para qualquer aluno na universidade é o domínio da escrita acadêmica”.⁵² Assim sendo, esta atividade se configura em uma peça fundamental na engrenagem do ensino universitário uma vez que é por meio dela que os alunos são avaliados. As notas conferidas a partir da avaliação da escrita acadêmica constituem o perfil dos alunos na instituição de ensino e são indicativas de sucesso ou fracasso. Em outras palavras, é através da escrita que o aluno mostra o seu desempenho acadêmico em um contexto formal de ensino / aprendizagem.

No âmbito universitário, a redação acadêmica aparece como forma textual de extrema importância e com predominância contínua na avaliação de alunos universitários (Jones, Turner & Street, 1999). De forma semelhante, Turner (1999, p. 154) afirma que “apesar da crescente diversidade de tipos textuais admitidos no arsenal da avaliação acadêmica de acordo com a extensão de cursos, a redação permanece como um procedimento de avaliação proeminente na educação superior britânica”.⁵³ Nos Estados Unidos, é também possível notar a importância da escrita em todos os cursos de graduação inclusive com a rubrica de ‘escrita através do currículo’ (Davidson & Tomic, 1999).

O domínio da escrita de forma efetiva mostra-se difícil tanto para falantes de IL1 como para falantes de inglês como segunda língua (IL2) / ILE (English, 1999). No entanto, nota-se uma diferença entre estas duas populações. Os falantes de IL1 encontram-se em certa posição de vantagem já que estão inseridos

⁵¹ Tradução livre do seguinte fragmento: “All students, whether ‘overseas’ or ‘home’ status have to acquire new discourses in order to fit into the academic community”.

⁵² Tradução livre do seguinte fragmento: “The hallmark of success for any student at university is mastery of academic writing”.

na cultura local, têm o domínio da língua empregada e conhecem o sistema educacional. No caso específico de alunos britânicos que ingressam no ensino universitário em seu país, o maior problema é que os mesmos precisam se adaptar a todo um novo ambiente de estudo no qual a agenda é menos explícita do que no segmento de ensino anterior (Jones, 1999). Assim sendo, os alunos precisam se conscientizar das exigências que são feitas nestas instituições de ensino e como eles podem interagir com as mesmas.

Para os estudantes estrangeiros, as novidades são diversas: ao mesmo tempo em que eles tentam se adaptar a padrões educacionais e culturais diferentes dos de seus países de origem, estes alunos ainda enfrentam o desafio de expressarem suas idéias em uma língua estrangeira. Finalmente, este tipo de escrita se constitui em uma forma duplamente nova para eles: o padrão da escrita universitária e o padrão empregado no país de estudo.

Hermerschmidt (1999) aponta que o ato de escrever é uma fonte constante de insatisfação para alunos. Segundo a autora, o fato de os estudantes não conseguirem traduzir para o meio escrito suas idéias adequadamente em uma língua estrangeira acaba por gerar insatisfação.

Em um estudo etnográfico baseado em entrevistas com alunos de mestrado em uma universidade britânica, Hermerschmidt (1999, p. 12) ressalta o fato de um entrevistado afirmar ser “bastante natural” para ele a mudança para o chamado modo acadêmico de escrever na hora de redigir os seus trabalhos. Em uma análise crítica, a pesquisadora aponta que esta naturalidade pode estar relacionada com o fato de ele partilhar do ambiente cultural no qual está inserido desde o início de sua formação escolar. No entanto, apesar de apontar este processo como algo “natural”, deve-se ressaltar o fato de o entrevistado afirmar que é preciso haver uma ‘troca’ ou ‘mudança’ neste processo, o que indica que o procedimento não faz parte de seu cotidiano.

O fracasso na escrita acadêmica tem sido abordado de modos distintos. Segundo Jones (1999), os alunos ligam esta produção insuficiente a questões de uso lingüístico, não observando os processos mentais que a caracterizam. Os avaliadores, por sua vez, também podem dar ênfase à estrutura da linguagem,

⁵³ Tradução livre do seguinte fragmento: “Despite the growing diversity of text types admitted to the arsenal of academic assessment in line with the range of courses of study, the essay remains a prominent assessment procedure in British higher education”.

qualificando questões estruturais como importantes e não observando outras questões.

English (1999), Gay, Jones & Jones (1999) e Lea (1999) apontam em outra direção, a saber, a da existência de perspectivas diferentes por parte de alunos e de seus avaliadores. A avaliação de tarefas não é compreendida por alunos e constitui-se em causa de frustração para os mesmos. Questiona-se se não haveria uma falta de comunicação entre alunos e tutores, que seria responsável por estes problemas. O sucesso ou o insucesso na realização desta tarefa é visto como algo inexplicável em bases sólidas, referindo-se muitas vezes a um gostar ou não-gostar por parte dos avaliadores na visão dos alunos (Lillis, 1999).

Talvez o que falte a estes alunos é saber como se apropriar das mais diversas idéias às quais eles são expostos, processando-as adequadamente de forma a gerar uma redação coesa e coerente. Nos termos de Grabe & Kaplan (1996, p. 5), muitas vezes estes alunos ficam no nível inicial de somente reportarem o que sabem:

Na maioria dos contextos acadêmicos nos quais os alunos estão aprendendo a escrever, o sistema educacional assume que os alunos aprenderão a escrever com a habilidade de transformar a informação. Na verdade, muitos alunos aprendendo a escrever antes de entrarem para o nível superior têm pouca exposição consistente às demandas de escrita que vão além do relato.⁵⁴

Os problemas encontrados pelos aprendizes ao terem que escrever suas redações podem ser resumidos pela metáfora da transparência (Turner, 1999). O discurso acadêmico transparente é aquele no qual não se encontra nenhuma dificuldade. De forma contrária, quando o discurso apresenta itens a serem discutidos, ou seja, torna-se visível, é um sinal de há questões a serem resolvidas.

Apesar de vários estudos apontarem inconsistências na produção escrita de alunos universitários, o ensino acadêmico parece não estar atento a tais dificuldades. Na verdade, como coloca Jones (1999), o processo de escrita é negligenciado no ensino superior. Não se reconhece a complexidade de tal atividade e a dificuldade que a mesma representa para os alunos. De forma

⁵⁴ Tradução livre do seguinte fragmento: “In most academic settings where students are learning to write, the educational system assumes that students will learn to compose with the ability to transform information. In fact, many students learning to write before they enter the tertiary level have little consistent exposure to writing demands beyond retelling”.

similar, Gay, Jones & Jones (1999) reforçam que deve ser dada maior atenção aos problemas deste tipo de escrita no ensino universitário do que o que se faz no presente.

Se no passado, a prática pedagógica comum era a de ensinar como a concatenação de idéias pode ocorrer na escrita, English (1999) afirma que atualmente isto não se verifica. No entanto, em vez de o modelo anterior ser substituído por um que se acredita melhor, o que se percebe é que o mesmo foi substituído por um vazio pedagógico (English, 1999). O conhecimento da escrita, tão caro a alunos universitários, não é discutido, ensinado ou apresentado em salas de aula, sendo tomado como implícito, não-problemático ou parte integrante do “senso comum” (Lillis, 1999, p. 127). Tal prática gera, na verdade, uma confusão no ensino a qual Lillis (1999, p. 127) denomina de “prática institucional do mistério”, que acaba por inibir a participação efetiva dos alunos no contexto universitário. O mistério se relaciona às convenções implícitas da escrita que se constituem em um enigma que os alunos devem resolver por conta própria. Segundo a autora, parece que os profissionais responsáveis pelo ensino não conseguem esclarecer os conteúdos relacionados à atividade de escrita de forma adequada ainda que consigam identificá-los como importantes.

Quando o ensino ocorre de forma explícita, English (1999) argumenta que o foco recai nas convenções do discurso acadêmico que devem ser seguidas. No entanto, a pesquisadora defende que não basta ensinar um modelo pronto. É preciso deixar explícito como as convenções e as formas deste discurso podem ser apropriadas pelo escritor de modo que ele possa expressar individualmente seus significados, possibilitando uma maior autonomia na escrita.

A identificação do ensino como uma das causas para o problema da questão da escrita também é revelada no estudo de Gay, Jones & Jones (1999). A partir da análise de dois casos, os pesquisadores afirmam que as percepções de escrita acadêmica são particulares e individuais. Os pesquisadores colocam que “alguns alunos envolvidos no curso não estão familiarizados com uma variedade de nuances de tarefas escritas por causa de uma falta de oportunidade e prática”⁵⁵ (Gay, Jones & Jones, 1999, p. 97).

⁵⁵ Tradução livre do seguinte fragmento: “some students embarking on the course are unfamiliar with a variety of nuances in writing assignments due to lack of opportunity and practice”.

O que todos os estudos reportados têm em comum é que eles são particulares e adotam uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Não se deseja aqui enveredar pelas diferenças existentes entre pesquisas qualitativas e quantitativas; porém, ressalta-se que as primeiras não permitem generalizações (Nunan, 1992). O que elas oferecem são parcelas, não menos importantes da realidade, explorando detidamente cada contexto de análise.

De qualquer forma, todas as investigações indicam que é importante que os alunos sejam aceitos nesta nova comunidade da qual eles fazem parte (Jones, 1999, p. 40). Ainda de acordo com Jones (1999, p. 41), “o maior indicador de potencial e sucesso acadêmico de um aluno dentro da instituição é a avaliação de tarefas escritas como produtos”.⁵⁶ Nos termos de Lea (1999), o que é preciso para que os alunos tornem-se membros efetivos desta comunidade em vez de membros periféricos é que eles compreendam e se apropriem das práticas de escrita. Esta é a descrição do que ela denomina de aprendizado bem-sucedido.

3.2.1. Corpora de ILE e abordagem textual

Apesar de se apresentar de certa forma delimitado, o tema de escrita na universidade ainda revela-se amplo, podendo englobar diversos gêneros. Nesta seção, são considerados os estudos anteriores com redações produzidas por universitários, falantes de ILE.

Nota-se na literatura a existência de um grande número de investigações que seguem a abordagem textual (cf. Hyland, 2002). No âmbito dos estudos baseados em corpus, podem-se levantar vários exemplos que investigam seja o ICLE, o LOCNESS ou ambos de acordo com esta abordagem. Para fins de ilustração, listam-se algumas destas investigações a seguir.

(a) Lorenz (1998) enfoca a intensificação adjetival em redações de estudantes alemães de ILE em contraste com a de falantes britânicos de IL1.

(b) Granger & Rayson (1998) têm como objetivo delimitar o perfil da escrita de falantes franceses de ILE e de falantes de IL1 em termos de categorias gramaticais.

⁵⁶ Tradução livre do seguinte fragmento: “The main indicator of a student’s academic potential and success within the institution is the assessment of written assignments as products”.

- (c) Granger (1998b) busca investigar os padrões pré-fabricados na escrita de alunos franceses avançados de ILE e de alunos de IL1.
- (d) Altenberg & Granger (2001) verificam como o verbo ‘*make*’ é empregado por estudantes franceses e suecos de ILE e de falantes de IL1.
- (e) Palacios-Martínez & Martínez-Insua (2006) focalizam o emprego de construções com ‘*there*’ em um estudo contrastivo entre falantes espanhóis de ILE e seus pares, falantes de IL1.
- (f) Virtanen (1998) concentra-se na análise de perguntas diretas encontradas nas redações do ICLE (dados de alemães, belga-franceses, espanhóis, finlandeses, fino-suecos, holandeses e suecos) em comparação aos dados do LOCNESS.
- (g) Altenberg & Tapper (1998) investigam o uso de conectivos adverbiais na escrita de falantes suecos de ILE em comparação a de falantes de IL1.
- (h) Souza (2003) lida com a questão dos advérbios conjuntivos, contrastando a produção escrita de brasileiros com a de americanos e britânicos.
- (i) Petch-Tyson (1998) se dedica à análise da visibilidade do escritor e do leitor em redações produzidas por alemães, finlandeses, franceses e suecos em comparação a de americanos e britânicos.
- (j) Recski (2004) retoma o mesmo estudo de Petch-Tyson (1998), mas enfoca dados brasileiros, espanhóis, finlandeses, franceses, holandeses e tchecos em contraste com o de falantes de IL1.
- (l) Aarts & Granger (1998) investigam trigramas em corpora de aprendizes etiquetados, comparando os dados finlandeses, franceses e holandeses do ICLE ao LOCNESS.

Esta lista de estudos não é exaustiva, mas serve para exemplificar a tradição de investigações com base na abordagem textual dentro da lingüística de corpus. Ressalta-se aqui que a mesma não é inferior a nenhuma das outras abordagens propostas por Hyland (2002), revelando importantes resultados.

Como se pode supor, a investigação de redações produzidas por estudantes brasileiros já foi realizada anteriormente com outros enquadres que não o privilegiado nesta dissertação. Um deles concerne ao estudo de Oliveira (1997) acerca da análise de redações escritas por alunos universitários em ILE, IL1 e português como L1. Utilizando-se do modelo multidimensional proposto por Biber (1988), a pesquisadora buscou mapear as dimensões textuais que caracterizam a produção dos grupos investigados tanto em suas respectivas

línguas maternas como em uma língua estrangeira (o inglês no caso da população brasileira). A análise aponta cinco dimensões dentre as quais as mais relevantes são (a) estilo textual reduzido vs. elaborado, (b) orientação discursiva interacional vs. informacional, (c) explicitação do contexto situacional e cultural vs. não-explicitação do contexto. Entre os resultados encontrados, ressalta-se que a produção de universitários brasileiros em ILE parece se caracterizar por um estilo textual elaborado, mostrar maior orientação interacional e também ser mais explícita em termos do contexto. Oliveira (1997) ainda aponta que a comparação entre os corpora indica que as redações em ILE parecem seguir as características dos textos em português, afastando-se mais das características do corpus de IL1. As implicações pedagógicas, lingüísticas e políticas dos achados são também foco de discussão por parte da pesquisadora.

Em suma, todos os estudos comentados nesta seção indicam alguns dos caminhos que podem ser tomados a partir da análise de textos enquanto produtos com o referencial da lingüística de corpus. Em outras palavras, a investigação de textos produzidos naturalmente e compilados em corpora revela-se multifacetada, permitindo que o pesquisador opte por uma das mais variadas possibilidades analíticas à sua disposição.

3.3. Resumo

Este capítulo teve como primeiro objetivo revisar as abordagens à escrita propostas na literatura específica. Foram consideradas também algumas questões que envolvem a escrita na universidade. Mais especificamente, foram discutidos os estudos que investigam redações de alunos universitários a partir da lingüística de corpus. Deu-se maior ênfase às pesquisas que adotam a abordagem textual, que será seguida nesta dissertação.

Apesar de se saber que “uma pessoa não pode simplesmente reunir os pedaços e assim criar um texto inteiro”⁵⁷ (Grabe & Kaplan, 1996, p. 80), reconhece-se também que os elementos da superfície têm um papel importante na produção de textos (Grabe & Kaplan, 1996, p. 61). No caso de escritores de L2 e

⁵⁷ Tradução livre do seguinte fragmento: “One cannot simply assemble the pieces and thereby create the whole text”.

LE, a proficiência na língua ocasionará, em algum momento, uma melhora na escrita (Grabe & Kaplan, p. 238).

Com o objetivo de verificar os padrões de uso de verbos modais por aprendizes brasileiros de ILE, nesta dissertação, adota-se a abordagem textual, que se adequa a tal tipo de estudo como indicado na epígrafe que abre este capítulo. De forma semelhante, Grabe & Kaplan (1996, p. 20) postulam que

somente através da análise do texto os pesquisadores podem examinar os usos de estruturas lingüísticas particulares, recursos de transição e escolhas lexicais assim como as regras funcionais que estes usos podem assumir no contexto do texto inteiro.⁵⁸

Por fim, recorre-se às palavras de Leech (1998, p. xviii), que apontam para a importância da investigação de corpora de aprendizes em sua modalidade escrita:

afinal, a escrita é uma habilidade extremamente importante para a maioria dos aprendizes de língua estrangeira e bem merece o dispêndio de esforço para se coletar corpora escritos.⁵⁹

⁵⁸ Tradução livre do seguinte fragmento: “Only through analysis of the text can researchers examine the uses of particular linguistic structures, transition devices, and lexical choices, as well as the functional roles these uses might play in the context of the entire text”.

⁵⁹ Tradução livre do seguinte fragmento: “after all, writing is an exceedingly important skill for most foreign language learners, and well deserves the expenditure of effort to collect corpora of written language production”.