

5 Outras questões pertinentes

No capítulo anterior, analisei dois gêneros discursivos e um tipo textual, na produção escrita de alunos de nível avançado de curso de inglês assim como suas respostas às entrevistas à luz das características de gêneros propostas por Swales (1990:58). Ao longo das entrevistas, os alunos abordaram questões de gêneros discursivos e de escrita que, não necessariamente, têm a ver com os gêneros e tipo textual analisados neste trabalho. Neste capítulo, abordarei estas outras questões pertinentes, levantadas pelos alunos, e retomarei a fundamentação teórica deste trabalho.

No capítulo 4.2. Resenha de filme, o aluno P. afirma que *“é fácil você falar de um fato que você viveu”* (anexo P, linha 90). O aluno se refere à facilidade que encontrou ao escrever uma resenha de um filme que realmente havia assistido. Em concordância com este pensamento, a aluna T. menciona que, quando ela precisou escrever um texto descritivo sobre uma pessoa, ela encontrou uma certa facilidade para escrever o conteúdo do texto, pois, na época da escrita da redação, ela havia conhecido essa pessoa há pouco tempo:

“Eu achei assim, que como foi o fato que eu conheci a pessoa assim de, mesmo de organizar idéias... Porque eu sabia já, ele tinha contado a estória, que ele veio me contou a estória, então, eu já sabia o início, o final, o meio, tinha que botar como é que eu ia organizar aquilo” (anexo C, linha 82).

Em outro trecho da entrevista, quando a aluna diz *“(...) eu gostei até dessa redação que eu tinha feito assim, até porque eu gostava muito da pessoa então eu gostei de escrever (...)”* (linha 84), podemos perceber a existência de um forte tom emocional, pois ela escolheu escrever sobre uma pessoa que ela admirava muito. O ponto aqui é a simpatia e o afeto que motivaram a aluna. Pelo fato de a aluna ter escrito sobre algo que faz parte da realidade dela, a escrita deste texto se tornou significativa para ela, e fez com que ela se esforçasse para passar para o leitor seus sentimentos com relação à pessoa que estava sendo descrita.

A aluna B., ao citar os gêneros que considera serem os mais importantes para os alunos aprenderem a escrever em inglês, também menciona a importância de serem gêneros necessários para o aluno, por fazerem parte da sua vida:

“Depende da área que você vai atuar, do que você precisa. Se você vai... eu não sei, se você vai morar em algum lugar e precisa reclamar de alguma coisa, que tipo de carta você tem que aprender pra escrever aquilo. É... se você trabalha numa empresa vai precisar escrever um texto mais formal...”(anexo D, linha 4).

Para Miller (1984), “nós aprendemos a compreender melhor as situações nas quais nós nos encontramos... Para o aluno, os gêneros servem como chaves para compreender como participar nas ações da comunidade”⁴² (Miller, 1984). Participar das ações da comunidade refere-se às ações sociais (públicas), profissionais e acadêmicas.

O aluno R. também cita os gêneros mais importantes para ele aprender:

“Texto jornalístico, pra mim. Pra usar na profissão. Mas acho que precisa saber textos informais, também, e-mails, pra poder se corresponder com outras pessoas, acho importante também. Você tem que saber um pouco de tudo, né? Pra falar a verdade.” (anexo E, linha 8). Mais à frente, o aluno explica por que acha importante para o aluno de inglês aprender a escrever o gênero cartas informais:

“Treinar situações diárias, isso. Tem que escrever e-mail, carta pra amigo, é muito comum, assim. Ainda mais agora na era digital, todo mundo tem internet, todo mundo não, a maioria das pessoas, é... que eu convivo e tal. E toda hora a gente se comunica por e-mail, escreve no Orkut, que também é mais um veículo pras pessoas se comunicarem, interagirem. Acho que é muito válido escrever cartas e, exercícios ... informais” (anexo E, linha 77).

Este depoimento nos mostra como a era digital tem trazido de volta a escrita na comunicação informal.

Quando o aluno afirma que “*tem que saber um pouco de tudo*” ele alinha-se ao pensamento de Bentes (2006), quando esta diz que:

⁴² “We learn to understand better the situations in which we find ourselves... For the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community” (Miller, 1984).

“O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever” (Bentes, 2006:105).

O que pode ser questionado nesta resposta do aluno R. à entrevista é quando ele diz que é preciso aprender “*um pouco de tudo*”. Ao aprender um pouco de cada gênero, o aluno pode vir a ter um entendimento parcial e limitado do mesmo e ter um aprendizado superficial ou ineficaz. Pode ser um desafio para o aluno aprender um gênero, no entanto, é importante que ele domine os gêneros para poder fazer uso deles criativamente e apropriadamente. Belcher acrescenta que “(...) um aluno deve começar a atuar como um especialista para se tornar um” (Belcher, 1995:137).⁴³

Para dominar um gênero e vir a tornar-se um especialista, isto é, um indivíduo que ao atuar em uma área, passa a dominar o gênero, o aluno deve ter acesso a leituras de vários exemplares deste gênero e adquirir as habilidades para produzi-los. A partir do momento que ele tem acesso a esses diversos exemplares e tem a oportunidade de produzir os seus próprios textos ele pode ser capacitado a reconhecer e saber produzir o conteúdo e a estrutura genérica esperados deste gênero (Motta-Roth, 1996:105).

Com relação à estrutura dos gêneros, ao longo das entrevistas, alguns alunos, como A. e P., mencionaram que eles sempre têm em mente a mesma estrutura retórica para escrever qualquer texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo Flower (1987):

“uma característica dominante na visão de todo escritor a respeito de uma tarefa é o plano organizacional utilizado para estruturar o que está sendo lido e para estruturar o texto do escritor” (Flower, 1987:43).⁴⁴

A aluna A., por exemplo, diz: “*Eu faço que nem eu fazia no vestibular, que é primeiro o esqueminha de introdução, aí eu vou na introdução e boto uma frasesinha pra fazer o esqueleto da introdução, aí primeiro parágrafo, segundo parágrafo, conclusão...*” (anexo B, linha 18). Também comparando a escrita

⁴³ “(...) a student must begin to act like an expert in order to become one” (Belcher, Diane, 1995:137).

⁴⁴ “a dominant feature of every writer’s vision of a task is the organizing plan used to structure what is being read and to structure the writer’s text” (Flower, 1987:43) .

em língua materna com o inglês, o aluno P. apresenta um modelo de estrutura retórica de um texto:

“É a mesma coisa que em português, dependendo do tipo de texto que você quer, sei lá, divide o que você quer falar: no primeiro parágrafo vou escrever: tal, depois se for argumentativa faz a introdução, no segundo botar um argumento, terceiro botar outro argumento, quarto a conclusão. É assim em português. Uma carta, primeiro vou contar em linhas gerais, vou escrever uma carta para um amigo americano meu, sei lá. Aí primeiro conto em linhas gerais o que tá acontecendo, depois acrescento outros assuntos, a mesma coisa em português” (anexo F, linha 22).

Mais à frente, o aluno repete a idéia de as estruturas retóricas serem parecidas, em inglês e em português:

“Acho que, em geral, se você for considerar um modelo, as estruturas são muito parecidas. Qualquer texto que eu for fazer é muito parecido. E o desenrolar do texto é muito parecido também. A estrutura é parecida” (anexo F, linha 104).

Acredito que estes alunos possuem uma visão ingênua ao imaginarem que determinados gêneros possuem as mesmas características estruturais em inglês e em português. Falta-lhes maior exposição crítica a estes gêneros para que eles possam perceber claramente suas diferenças estruturais. Utilizar uma estrutura padrão para ambos os gêneros não respeita suas diferenças e resulta em um aprendizado incorreto.

É válido reafirmar que é preciso que os alunos tenham acesso a diversos exemplares do mesmo gênero, tanto em língua materna quanto em inglês, para que eles possam perceber, por si próprios, as diferenças retóricas dos gêneros nas duas línguas. Considerando o uso de materiais autênticos, a aluna B. é favorável ao uso, pois *“Você não parte do abstrato, você parte do concreto...” (anexo D, linha 98)*. No entanto, a aluna faz uma ressalva ao uso de materiais autênticos dizendo que é responsabilidade do aprendiz não copiar o modelo, apesar de ela mesma assumir que, muitas vezes, copia o modelo do gênero:

“É, eu acho que isso varia, vai mais do aluno não copiar, né? É porque acaba sendo mais fácil você olhar pra aquilo e copiar do que você, entendeu, só trocar os nomes, só trocar uma coisa ou outra do que você escrever, tipo, quando você tem um exemplo, no livro assim, eu não leio o exemplo e depois fecho o

livro e vou, sabe? Até tento isso, entendeu? Mas conforme eu não vou conseguindo, eu pego, volto no livro e copio porque é muito mais fácil. Eu copio alterando aquelas chaves e tal só pra ser uma outra redação, mas não deixa de ser igual, né?” (anexo D, linha 100).

É possível que a aluna não tenha compreendido que conhecer o gênero implica em entender a estrutura, o léxico e chegar ao ponto da produção.

O uso de materiais autênticos para o ensino da escrita em língua inglesa já foi abordado no capítulo introdutório desta dissertação. O seu uso, em contraste ao uso de materiais pedagógicos, elaborados especificamente para este ensino, já foi amplamente debatido por diversos autores nos últimos anos, e um dos argumentos a favor da sua utilização refere-se a maior motivação do aluno com relação ao aprendizado (Allright, 1979:179).

Podemos nos aprofundar no conceito de motivação através do pensamento de Peacock quando este diz que motivação em sala de aula inclui “entusiasmo, atenção, ação e prazer” (Peacock, 1997:145). Há quatorze anos, Raimes já detectava, em seu artigo de 1993, que “um dos maiores problemas que os professores encontram é sobre o que seus alunos devem escrever”⁴⁵ (Raimes, 1993:242). E, ainda hoje, como pode ser observado nas entrevistas, os alunos declaram que o tema da redação pode aumentar ou diminuir o seu interesse e motivação para escrevê-la.

Para alguns alunos entrevistados para este trabalho, o tema da redação tem papel crucial na motivação deles para escrever. B., por exemplo, diz: “(...) acho que o tema é o que mais me estimula e o que mais me desestimula” (anexo D, linha 106). O aluno R. concorda que o tema é um fator desestimulante para o aluno escrever: “Os temas... tem também temas chatos, né? De escrever... tema batido que você já fez várias vezes, é... durante toda a trajetória no curso e tal, isso às vezes desestimula um pouco, escrever de novo sobre um mesmo tema” (anexo E, linha 119).

A aluna T. também mencionou o tema como sendo um fator importante na motivação ou desmotivação para escrever:

“(...) se for um tema que eu não gosto, aí desestimula. Assim, se for um tema que você tem dificuldades de falar ou... não sei, sempre dá uma preguiça

assim, sabe, de sentar e deixar pra mais tarde... mas é mais assim o tema mesmo da redação, eu acho que é o que mais me influencia, o tema” (anexo C, linha 108).

Está claro o papel fundamental que a escolha do tema exerce na motivação do aluno para escrever. No entanto, como afirma Raimes, (1993:242), esta escolha não é tarefa simples para o professor. Ela demanda pesquisa com os alunos para saber suas reais necessidades e interesses, atualização do professor com o mercado para saber o que é relevante para o aluno aprender, tudo isso embasado pedagogicamente para que o ensino não seja apenas motivador, mas eficaz.

Esta dificuldade em escolher o tema se agrava em uma turma heterogênea, cujos alunos não compartilham nem interesses nem necessidades reais do uso da língua. Neste caso, cabe ao professor e ao departamento acadêmico da instituição de ensino estarem abertos às diversas abordagens para o ensino da escrita e extrair delas o que cada uma tem de melhor e que possa ser aplicado ao ensino da escrita. A busca por temas relevantes e atraentes para os alunos aliado à busca por sólidas abordagens para o ensino da escrita podem despertar no aluno o “entusiasmo, atenção, ação e prazer” para o aprendizado, segundo a definição de Peacock (1997:145) de motivação.

As diferentes abordagens para o ensino da escrita em inglês como língua estrangeira dão ênfases distintas ao tema: na abordagem cujo foco é a estrutura retórica, por exemplo, o tema é definido pelo professor, pois o objetivo não é o conteúdo, mas sim a forma do texto, então como qualquer tema pode ser utilizado, este não possui muita importância. Por outro lado, na abordagem com foco no processo individual da escrita, os alunos podem escolher o tema, geralmente baseado em experiências pessoais. Na abordagem com base no conteúdo acadêmico, a disciplina em curso ou o próprio curso define o tema a ser escrito, e, na abordagem com foco no leitor, o professor extrai o tema do universo acadêmico do aprendiz.

Oferecer aos alunos temas que sejam pertinentes para eles ou com os quais eles, pelo menos, tenham familiaridade é fundamental, pois:

⁴⁵ “One of the major problems teachers face is what students should write about” (Raimes,

[O] o gênero simplesmente demanda que ele seja usado em contextos transparentes, ricos em linguagem e encorajadores que ajudarão os alunos a criar significado⁴⁶ (Hyland, 2003:27).

O aprendizado de gêneros está intimamente relacionado às tarefas que os alunos são estimulados a produzir. Isto significa que se o aluno não estiver pronto para produzir aquele gênero, por não conhecê-lo ou não tiver interesse ou necessidade em aprendê-lo, a eficácia do aprendizado poderá sofrer interferências como desmotivação e desinteresse.

Ao ser indagada sobre os gêneros cujo ensino ao longo do curso de inglês ela acha primordial, a aluna A. alinha-se ao que foi discutido, isto é, que os gêneros ensinados devem fazer parte do mundo do aprendiz:

“Um curso assim, pra pessoas mais da minha idade, né? Acho que é importante ter texto direcionado pra, não sei, uma empresa, um chefe, qualquer coisa assim, que envolva um trabalho, você estar escrevendo sobre alguma coisa pra alguém, entendeu? Pra apresentar pra alguém, sobre um projeto ou então sobre você, ou alguma coisa que você fez, né? Ou então reclamando de alguma coisa... você tá escrevendo pra alguém pra falar mal de algo... E... uma carta, né? Pra poder se comunicar com qualquer pessoa, tanto formal quanto informal, o mesmo que antes, né? Resumo é bom, acho bem importante. Você vai ler um livro, por exemplo, em inglês, aí você aproveita e faz um resuminho...” (anexo B, linha 94).

Neste trecho da entrevista, a aluna cita sete tipos diferentes de tarefas que envolvem a escrita em inglês. É importante que professor e aluno tenham em mente que o tipo de tarefa estabelecido ao aluno determina por qual processo cognitivo ele passará para cumpri-la. Estudos em segunda língua⁴⁷ (Cumming, 1989) apontam que textos argumentativos analíticos demandam atividades mentais mais complexas dos alunos do que, por exemplo, resumos (Cumming, Alister, 1995:377-383). A aluna A., em sua entrevista, compara diferentes gêneros referindo-se à facilidade ou dificuldade que encontra em cada um:

1993:242).

⁴⁶ “Genre simply requires that they are used in the transparent, language-rich, and supportive contexts which will most effectively help students to mean” (Hyland, 2003:27).

⁴⁷ Apesar das claras diferenças que envolvem um aprendizado em segunda língua e em língua estrangeira, servem como referência para este trabalho algumas pesquisas em segunda língua cujos processos e resultados mostram-se pertinentes para o ensino em língua estrangeira.

“(carta informal) é a parte mais fácil de escrever... Ah sei lá, porque não, você não precisa pensar, não é uma coisa que nem uma narrativa, por exemplo, uma dissertação, que você precisa botar argumentos sólidos, que você precisa pensar, e geralmente é uma coisa mais complicada... Uma carta de conselho, você pode escrever qualquer coisa, assim, sabe? É mais informal” (anexo B, linha 36).

Mais à frente, a aluna retoma o assunto:

“É...Informal, você não precisa procurar vocabulário muito diferente, né? Que você não conheça... E... Também não precisa ter um início, meio e fim, né? Como precisa mais numa dissertação, você sai falando normal, né? Isso, você deve fazer isso, aí depois você precisa falar: faz mais isso. Não precisa ter tanto uma elaboração assim, da seqüência” (anexo B, linha 60)

As dificuldades e facilidades que os alunos mencionaram ao escrever em inglês se mesclaram com as dificuldades que eles têm em escrever na língua materna. A aluna B., ao ser indagada sobre as dificuldades que ela tem ao escrever em inglês, responde: *“Eu não consigo separar muito as dificuldades que eu tenho em inglês e em português não, pra escrever” (anexo D, linha 16).* Segundo Benson e Heidish (1995):

“quando a visão dos alunos da atividade de escrever alarga, eles podem começar a ver similaridades nos problemas que eles têm ao escrever em inglês. Neste meio tempo, espera-se que os alunos possam modificar suas idéias de melhorar a sua escrita em inglês a melhorar sua escrita - ponto final” (Benson, & Heidish, 1995:322).⁴⁸

Ocorre que uma dificuldade que um aluno tenha ao escrever em inglês possa ser também uma dificuldade que ele tenha ao escrever na língua materna, mas ele não percebe isto por achar que o problema está na língua estrangeira. Esta percepção equivocada faz com que os alunos assumam uma posição passiva com relação ao aprendizado e não se percebam como escritores, autores do próprio texto, responsáveis pelo mesmo (Benson e Heidish, 1995). A sensação de insucesso com relação à escrita em língua estrangeira pode camuflar reais

⁴⁸ “As students’ view of the activity of writing broadens, they may also begin to see similarities in the problems they have writing in English. In time, one hopes students may change their idea of improving their writing in English to improving their writing – period” (Benson, & Heidish, 1995:322).

dificuldades que eles tenham não como alunos de língua estrangeira, mas como escritores. Apenas através desta sensibilização, o aluno vai assumir-se responsável pelo seu texto, independente do idioma e vai poder produzi-lo de forma autônoma e criativa. Benson e Heidish (1995) afirmam que:

Muitos alunos de redação em inglês como segunda língua acham que eles estão lutando contra problemas em segunda língua mais do que com problemas mais gerais envolvendo a escrita, problemas que qualquer escritor em ambientes técnicos ou profissionais pode ter ao produzir um texto para leitores que não compartilham seus conhecimentos. Em outras palavras, muitos alunos de redação em segunda língua se apegam rapidamente à imagem de si mesmos como alunos, tendendo a se verem como não tendo nenhuma autoridade real, mesmo sobre os seus próprios textos (Benson & Heidish, 1995:322).⁴⁹

O professor é a pessoa que pode auxiliar o aluno a adquirir esta percepção através de um atento acompanhamento do seu processo de escrita, sensibilizando-o a ter uma maior preocupação com a escrita do que somente com a escrita em inglês. Através de uma maior integração da escrita com a linguagem como um todo, o aluno a verá não apenas como uma tarefa isolada, mas como algo integrante das atividades interacionais e discursivas (Widdowson, 1983: 44).

Quando o aluno P. citou, durante a entrevista, que *“é diferente quando você vai escrever em português, sou brasileiro, desde pequeno que eu falo português, fui aprender inglês, sei lá, com doze anos (anexo F, linha 46)”*, ele está, de certo modo, justificando suas dificuldades com a escrita em inglês, alegando que isto ocorre por ele não ser falante nativo da língua. Mais à frente, o aluno retoma o assunto:

“É o que eu falei. Às vezes eu acho que falta alguma... dá aquela angústia de ter uma grande idéia pra escrever, querer falar alguma coisa, aí você chega e não consegue falar em inglês, entendeu? Aí é nessas horas que eu pego o dicionário e escrevo. Mas às vezes não é a mesma coisa de você escrever em português. Em português você sabe, você consegue escrever o que você quer.

⁴⁹ “Many ESL composition students think of themselves much more as struggling with second language problems rather than with more general writing problems, problems that any writer in technical or professional settings might have in producing prose for readers who do not share their expertise. In other words, many ESL composition students hold fast to their image of themselves as students, tending to see themselves as apprentices and nonexperts, and not perceiving of themselves as having any real authority, even over their own texts” (Benson & Heidish, 1995:322).

Você tá pensando... em inglês falta palavra, faltam os conectivos que eu falei no começo” (anexo F, linha 78).

Esta afirmação do aluno remete ao posicionamento de Savignon (1991), apresentado no segundo capítulo deste trabalho, quando esta afirma a importância do aprendizado natural, em seio familiar e em sociedade nos primeiros anos da vida de um indivíduo. Segundo a autora, é nesta fase que ele aprende a se expressar, a compreender e a negociar significados. A inexistência desta fase inicial descrita pela autora pode ser um dos obstáculos para o aprendiz ao longo do aprendizado da língua estrangeira.

A aluna B. tem uma percepção diferente do P. com relação às suas dificuldades ao escrever em inglês. Para a aluna, suas dificuldades em inglês são semelhantes às dificuldades em português: *“Eu não consigo separar muito as dificuldades que eu tenho em inglês e em português não, pra escrever. Eu acho que o brasileiro em geral não sabe escrever, ele não sabe ler. Em geral. Eu não sei, eu acho que mais organização de pensamento, eu vejo as dificuldades que eu tenho assim...” (anexo D, linha 16).*

Sobre isso, Benson e Heidish (1995) afirmam que:

“Independente do quão conhecedores os falantes não-nativos podem ser de áreas de conteúdo específico, eles podem não ser capazes de comunicar este conhecimento efetivamente, nem falando nem escrevendo, porque lhes falta familiaridade com padrões comunicativos mais gerais nos ambientes acadêmico e profissional” (Benson & Heidish, 1995:325).⁵⁰

Mais importante do que saber falar ou escrever em determinada língua, seja ela materna ou estrangeira, é saber falar ou escrever de acordo com os “princípios da congruência em relação aos padrões universais do pensamento e do conhecimento geral que o homem tem das coisas existentes no mundo em que vive” (Bechara, 2000).⁵¹ Neste sentido, o professor deve salientar ao aluno, ao longo do processo de aprendizagem, a importância de adquirir a competência

⁵⁰ “Regardless of how knowledgeable nonnative speakers may be about discipline-specific content areas, they may not be able to effectively communicate that knowledge, either in speaking or writing, because of their lack of familiarity with more general communicative patterns in U.S. academic and work environments. (Benson & Heidish, 1995:325).

lingüística para poder circular em diversos meios e atuar lingüisticamente de forma competente de acordo com as normas sócio-culturais. Retomando o ponto crucial das afirmações de Benson e Heidish, ao auxiliar o aluno a adquirir uma competência lingüística, o professor está lhe oferecendo ferramentas para que ele possa fazer uso da língua de forma bem sucedida, seja ela em língua materna ou estrangeira.

O objetivo deste capítulo foi apresentar questões abordadas pelos alunos ao longo da entrevista pertinentes tanto à teoria de gêneros quanto à teoria da escrita. As opiniões dos alunos foram embasadas por citações e referências a teóricos, pesquisadores e professores dos estudos da linguagem. Apresentei, também, minhas próprias reflexões com base na associação das idéias dos alunos e dos profissionais citados.

No próximo capítulo, apresentarei as considerações finais.

⁵¹ Citação extraída da conferência *A norma culta face à democratização do ensino*, realizada em 04/07/2000. Fonte: <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/normaculta>