

3. A pesquisa em ensino da escrita: da atenção à forma ao ensino de gêneros

As questões envolvidas em pesquisa sobre escrita e ensino da escrita incluem, segundo Grabe & Kaplan (1996) desde o que constitui a escrita, as distinções entre fala e escrita, a relação escrita e letramento e o processo da escrita tanto em primeira como em segunda língua.

Freedman *et al* (1983:9) consideram que as diferenças de opinião entre estudiosos, em relação ao que consiste a escrita, podem ser explicadas pelo foco de seus estudos. De um lado, o contexto de primeira língua onde escrever é “dar forma e significado às nossas vidas”, meio de expressar o próprio pensamento, processo de descoberta. De outro, o contexto de segunda língua, onde, segundo Widdowson (1979)⁴⁰, escrever é uma atividade comunicativa, cujo processo é uma negociação internalizada entre escritor e leitor (*apud* Freedman *et al*, 1983:10).

Raimes (1983:261) argumenta que, mesmo no caso de escrita em segunda língua, escrever “significa expressar idéias, transmitir significados, [...] pensar.[...] O próprio ato de escrever tem uma função criativa. Escrever nos ajuda a descobrir o que queremos dizer”. Desta forma, escrever constitui, segundo Hyland (2003:27), “um recurso básico para construir nossas relações com os outros e para compreender nossa experiência do mundo”.

A relação entre fala e escrita tem sido objeto de estudo em muitos trabalhos nos últimos vinte anos. De um lado, pesquisadores vêem a escrita como a verdadeira representação das formas corretas da linguagem, de outro, especialmente entre os linguistas, consideram a escrita com o reflexo da linguagem oral. Vygotsky (1962,1978)⁴¹ considerava a escrita como um monólogo baseado em fala dialógica socializada (*apud* Olshtain & Celce-Murcia, 2001:719). Segundo Grabe & Kaplan (1996:15-17), mais recentemente, estudiosos como Biber, Chafe, Halliday, Kress e Tannen têm demonstrado que não é possível separar completamente uma da outra e que fala e escrita se sobrepõem mesmo em textos escritos, dependendo do propósito comunicativo.

⁴⁰ Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press.

⁴¹ Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (1978) *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

De qualquer forma, quando pensamos em ensino de escrita, é importante distinguí-la da fala em pelo menos uma característica que pode significar um cuidado maior ao escrever. “Um escritor não pode contar com o contexto como suporte para interpretação”, afirmam Olshtain & Celce-Murcia (2001:719). Dessa forma, apesar de se ter sempre em mente um leitor, o ato de escrever não possibilita a reação imediata desse leitor. Isto implica em maior necessidade de clareza e objetividade na escrita, onde, segundo Bazerman (2005:29), “as oportunidades de reparo são sempre extremamente limitadas, mesmo que tenhamos informações suficientes para suspeitar que podemos ter sido mal compreendidos”.

3. 1. Escrita em inglês – segunda língua

Grande parte da pesquisa em ensino de escrita em inglês tem como foco o aluno que elegeu o inglês como segunda língua (ISL), por motivos que vão desde a imigração para um país falante de língua inglesa, até a permanência temporária em ambientes acadêmicos ou profissionais, passando ainda por casos em que, embora no seu país de origem, o inglês é uma segunda língua oficial.

As dificuldades da escrita em segunda língua envolvem, além das dificuldades em aprender um novo meio de comunicação, aquelas de “expressar-se apropriadamente numa língua e cultura diferentes, ou seja, dominar a segunda língua” (Freedman *et al*, 1983: XIV). Como afirma Raimes (1983:259):

Alunos de escrita em segunda língua têm todas as preocupações do falante nativo e muitas mais, pois todos têm que aprender a fonologia, gramática, estrutura sintática, vocabulário, estrutura retórica e expressões idiomáticas de uma nova língua, além dos mecanismos da prosa.

De fato, especialmente no caso de adultos, Freedman *et al*, (1983:10) argumentam que aprendizes de ISL não têm o mesmo tempo disponível para refazer o caminho de aprendizagem que foi feito na sua primeira língua.

Desta forma, o contexto de escrita em segunda língua é muito diferente daquele em que o aprendiz já sabe se expressar naturalmente. Grabe & Kaplan (1996:140) alertam para o perigo de se considerar os dois contextos uma só coisa e reafirmam a importância de se estabelecer diferenças no contexto de segunda língua, de forma a sugerir práticas diferentes de ensino.

Aprender a escrever na segunda língua pode significar um conflito para o aluno adulto, quando suas habilidades básicas de leitura e escrita na primeira língua, adquiridas no processo de escolarização, já estão sedimentadas. Este se sente obrigado a voltar a atividades mais comuns do ensino básico e médio, entre elas a de escrever textos, na maioria das vezes utilizadas como ferramenta de avaliação de seu aprendizado.

A dificuldade é ainda maior no meio acadêmico, quando a escrita do falante de segunda língua é mais simples e menos efetiva do que aquela dos falantes nativos, além de apresentar-se menos fluente (menos palavras) e precisa (mais erros) (Silva, 1993⁴², *apud* Schleppegrell, 2004:80).

Segundo Widdowson (1983), escrever em outra língua requer não somente o conhecimento das regras linguísticas, mas também das convenções sociais, presentes num mundo que nem sempre o aprendiz conhece. Por isso o tratamento da escrita, pelo autor, como um processo de negociação interativa e que requer não somente exercícios que priorizem as formas linguísticas e regras de uso, mas que envolvam uma metodologia que ative o conhecimento dessas convenções. .

Raimes (1993) faz uma revisão de como o ensino de escrita em segunda língua se desenvolveu a partir dos anos sessenta até os anos noventa. Segundo a autora, uma avaliação histórica evidencia pelo menos quatro abordagens no ensino da escrita neste período e, embora seja possível verificar quando cada uma surgiu, todas essas abordagens ainda estão presentes, em maior ou menor grau, nas metodologias mais recentes.

O foco na *forma*, através de regras gramaticais e exercícios que buscavam a correção no uso da língua, predominou durante o domínio do método áudio-lingual. A atividade de escrita incluía, especialmente, substituições, repetições, transformação de sentenças, com pouca ou nenhuma atenção ao conteúdo. Paralelamente, estudos em retórica contrastiva (Kaplan, 1966⁴³) levaram ao ensino da estrutura textual em inglês. Exercícios levavam o aprendiz a identificar “*topic sentences*”, completar ou reorganizar parágrafos, escrever a partir de um roteiro. Estes estudos iniciados por Kaplan serviram como ponto de partida para uma das áreas mais promissoras em pesquisa sobre escrita, através da análise das

⁴² Silva, T. (1993). “Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. The ESL research and its implications”. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.

⁴³ Kaplan, R.B. (1966). “Cultural thought patterns in intercultural education”. *Language Learning* 16, 1-20.

características do discurso nas diferentes culturas, incluindo pesquisa em psicologia cognitiva e análise do discurso para explorar a construção de textos em segunda língua (*apud* Grabe & Kaplan, 1996:28). Entretanto, Raimes (1993:247) considera que a abundante pesquisa em retórica contrastiva não direcionou seus achados para a aplicação em sala de aula e afirma que é, portanto,

mais útil como um recurso de conscientização para aprendizes; professores podem discutir o que eles observaram sobre textos em diferentes culturas e levar os alunos a descobrir se as descobertas destas pesquisas são válidas em relação a seus textos em primeira língua.

Nos anos setenta, uma reação contrária à abordagem que privilegiava a forma levou ao interesse no aprendiz e o que acontecia durante o processo de escrita (*ibid*:239). Esta reação chegou também ao ensino de segunda língua. A atenção à correção gramatical e organização formal, até então incentivadas, foram deixadas para segundo plano e o aprendiz ficou mais livre para criar, trocar idéias, selecionar tópicos. A pesquisa em escrita procurou descrever este processo e encorajou a criatividade, a escrita livre, a “voz” do escritor, a revisão pelos colegas, a expressão pessoal (Grabe & Kaplan, 1996:87).

Estudos nesta área de “*escrita como processo*” contribuíram amplamente para o ensino de escrita e causaram uma mudança radical para “uma visão de língua como comunicação e para a compreensão do processo de aprendizagem” (Raimes, 1993:240).

No entanto, essa preocupação em compreender o escritor e seu mundo interior dividiu opiniões entre pesquisadores. Entre as questões levantadas, os estudos de caso com pequeno número de sujeitos dificultaram as generalizações (Raimes, 1993:240).

Em especial no caso de alunos estrangeiros, o isolamento do escritor, a falta de ensino explícito das estruturas dos tipos de textos a serem escritos, o desconhecimento acerca dos valores culturais da língua alvo, são alguns dos problemas mencionados por Hyland (2003).

Além disso, a preocupação com as exigências acadêmicas levou professores e pesquisadores a considerar a nova abordagem “uma obsessão inapropriada” (Raimes, 1993:240) e a mudar o foco do processo de escrita para o conteúdo e as expectativas de leitores da academia.

O principal objetivo nesta *abordagem baseada em conteúdo* era preparar o aprendiz para escrever dentro de sua área e disciplina específica. Assim, os cursos de escrita em segunda língua foram anexados aos cursos de outras disciplinas. Segundo Raimes (1993), a metodologia empregada emprestava muito da abordagem de escrita como processo, focada no aprendiz, como as tarefas de pré-escrita e revisão, mas “a ênfase maior é na determinação do instrutor sobre o conteúdo acadêmico mais apropriado, para organizar cursos inteiros ou módulos de leitura e tarefas de escrita para aquele conteúdo” (ibid:241).

Uma quarta abordagem, também voltada para a escrita acadêmica (EAP)⁴⁴, direcionou seu foco para o leitor, especialmente aquele que representa uma comunidade discursiva acadêmica. Essa abordagem indicou um retorno à preocupação com a forma, não gramatical como antes, mas retórica. As expectativas da academia em relação a gêneros (Swales, 1990) representaram um dos interesses de pesquisa dentro desta área.

Raimes observa, porém, que

uma vez que o conceito de um poderoso leitor é estabelecido, é um curto passo para a generalização sobre as formas de escrita que um leitor tem como expectativa, e mais curto ainda para o ensino destas formas como padrões prescritivos [...], e significam um retorno à abordagem formal (1993:242).

Esse fenômeno pode ser visto na escrita de artigos acadêmicos, especialmente por alunos estrangeiros, mais precisamente na área científica. O aprendiz, mesmo sem proficiência na língua, utiliza e adapta seus dados, metodologia e resultados a um modelo privilegiado pela comunidade acadêmica.

Raimes discute ainda algumas questões que surgem no ensino da escrita e que têm sido levantadas por pesquisadores da área: (1) sobre que tópicos os alunos deveriam escrever, (2) o que consiste a escrita autêntica, (3) a natureza da comunidade discursiva acadêmica, (4) o papel da retórica contrastiva para o ensino da escrita, e (5) como responder aos textos do aprendiz. Todas essas questões levam a propostas por parte de professores e pesquisadores que, segundo a autora, perpetuam um dos erros que está no centro dos problemas sobre escrita, o de considerar segunda língua e língua estrangeira uma só área de pesquisa, e que levam a generalizações em relação a abordagens que não respondem à diversidade

⁴⁴ English for Academic Purposes

existente em cada um destes grupos e suas respectivas necessidades (pp. 249-250).

No entanto, Raimes acrescenta que é possível perceber, já no início da década de noventa, entre os pesquisadores, cinco tradições emergentes de reconhecimento que perpassam a pesquisa mais recente: (1) o reconhecimento de que desenvolver uma só teoria sobre ensino de escrita parece impossível, (2) o reconhecimento sobre a diversidade dos aprendizes, (3) a importância de se levar em consideração o processo de aprendizagem e escrita tão evidenciado durante a abordagem com foco no aprendiz, (4) as implicações políticas que as diferentes abordagens e métodos podem sugerir, e (5) o reconhecimento do valor da prática, ou seja, a pesquisa deve começar na sala de aula, de preferência pelos próprios professores (pp.251-253).

No presente trabalho, tenho em mente que o exercício de escrita significa meio de aprendizagem de língua e não somente ferramenta de avaliação. Desta forma, alinho-me a Raimes ao observar que a atividade de escrita é um exercício de organização de idéias, de busca e sedimentação de estruturas e de prática de argumentação que pode, tanto auxiliar o aprendiz a desenvolver um olhar mais crítico em relação a sua primeira língua, bem como a se sentir mais confortável usando a língua estrangeira.

Antes de abordar as diferenças evidentes no contexto do ensino de ISL e ILE, e, mais especificamente no caso do ensino de inglês no contexto brasileiro, faço agora uma breve revisão das idéias discutidas sobre gêneros discursivos, abordagem que tem predominado tanto o ensino quanto a pesquisa sobre escrita nas últimas décadas. Meu objetivo não é fazer uma análise aprofundada das diferentes interpretações que o conceito de gênero tem gerado e dos pontos polêmicos que essas interpretações tem suscitado, mas apontar a importância do gênero na pesquisa sobre ensino de escrita e buscar nas diversas abordagens aspectos que possam ser adaptados ao contexto de ILE.

Neste trabalho, duas das atividades de escrita desenvolvidas tiveram como ponto de partida a noção de que a consciência sobre gêneros pode ser introduzida, de maneira mais contextualizada e menos prescritiva, mesmo em níveis não avançados de aprendizagem de língua, através de imagens e textos multimodais e que o ensino da escrita em ILE deve começar a partir do que o aprendiz já conhece, tanto sobre os gêneros como sobre o processo de escrita.

3. 2. O ensino de escrita baseado em gêneros discursivos

O ensino baseado em gêneros tem sido visto como uma extensão e reação à abordagem da escrita como processo (Grabe & Kaplan, 1996). Para Hyland (2003:27),

gênero é, em parte, uma resposta social ao processo; [...] porque a escrita é um meio de conectar pessoas por meio de formas que carregam significados sociais particulares, esta não pode ser somente um conjunto de habilidades cognitivas.

O aspecto social da escrita fundamenta-se também na característica dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin (1986). A escrita é dialógica porque envolve uma pluralidade de vozes que o escritor traz de textos familiares para responder a outros textos. Nessa mesma linha, Freedman & Medway (1994:5) afirmam que:

a escrita é essencialmente dialógica não somente porque ela responde ao que outros disseram [...], mas também antecipa como outros responderão. Escrever é uma atividade social, na sua essência.

Para Martin, Christie & Rothery (1987)⁴⁵, a ênfase no conhecimento individual, postulada pela abordagem com foco somente no processo, impede que a natureza social da escrita seja abordada (*apud* Hyland, 2003:21). Martin (1989)⁴⁶ argumenta ainda que o ensino baseado em gêneros discursivos reafirma a conexão entre o uso e propósito social da linguagem (*apud* Grabe & Kaplan, 1996:135).

Este entendimento está fundamentado na visão funcionalista de linguagem desenvolvida por Halliday, ou seja, de que formas linguísticas e significado formam um sistema integrado que serve a propósitos funcionais. Assim, a linguagem, na perspectiva funcional, não é “separável do conteúdo ou contexto, mas varia sistematicamente com o conteúdo e o contexto, e é o meio pelo qual o significado é realizado” (Grabe & Kaplan, 1966:133).

Desta forma, a atenção aos gêneros trouxe de volta um equilíbrio entre forma e o individualismo focalizado nos estudos dos aspectos cognitivos da escrita como

⁴⁵ Martin, J.R., Christie, F. and Rothery, J. (1987). “Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others)”. In *The Teaching of English: Journal of the English Teachers’ Association of New South Wales* 53:3-22.

⁴⁶ Martin, J.R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford Univ. Press.

processo. Segundo Hyland (2003:21), o objetivo de se ensinar gêneros é criar andaimes que levem o aprendiz à compreensão de certos gêneros e as maneiras como a linguagem cria significados em contexto.

O ensino baseado em gêneros tem gerado farta pesquisa tanto em ambientes de ensino de primeira língua quanto de segunda. Não há, porém, unanimidade em relação à própria definição de gênero, assim como à validade de ensino explícito nas escolas. As variações quanto à concepção de gênero podem ser explicadas pelos diferentes contextos de atuação, gerando, dessa forma, três tradições (Hyon, 1996) ou abordagens (Louhiala-Salminen, 1999) diferentes. Enquanto a visão funcionalista na Austrália teve seu objetivo inicial a escola primária, secundária e a educação de adultos imigrantes, a pesquisa em inglês para fins específicos (ESP) visou auxiliar alunos não nativos em universidades americanas a dominar as funções e convenções linguísticas nas suas disciplinas. Trabalhos em gênero sob a perspectiva na Nova Retórica, por sua vez, mostram-se mais preocupados com o ensino de língua materna. Embora estas abordagens mostrem diferenças quanto à atenção ao texto e contexto, aos métodos de pesquisa utilizados e ao tipo de ensino sugerido, há, segundo Hyland (2003:22), “uma tentativa comum de descrever e explicar regularidades de objetivos, forma, e ação social” dos diferentes gêneros.

A primeira destas tradições é chamada “Sidney School” ou abordagem da linguística sistêmico funcional, concebida por Halliday, e foi desenvolvida nos trabalhos de Christie, Hasan, Kress, Martin, Ventola⁴⁷ e outros. O propósito pedagógico inicial foi possibilitar aos alunos menos favorecidos na Austrália o acesso aos gêneros, através de um projeto de ensino explícito de gêneros na escola primária. Conseqüentemente, uma maior participação nas atividades sociais seria também possível para estes alunos.

A visão funcionalista enfatiza a relação texto e contexto e como os diferentes contextos de situação e de cultura determinam a criação de textos com propósitos específicos, social e culturalmente reconhecíveis, através de padrões léxico-gramaticais e características retóricas (Christie & Martin, 1997⁴⁸, *apud* Hyland, 2003:21-22). A descrição destes padrões nos diferentes gêneros tem sido o foco de inúmeros trabalhos⁴⁹, caracterizando os estudos de gêneros australianos como

⁴⁷ Para uma revisão da abordagem sóciosemiótica, ver Meurer, Bonini, Mota-Roth (orgs) (2005).

⁴⁸ Christie, F. & Martin, J.R. (1997). (Eds.). *Genre in institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Continuum.

⁴⁹ Ver, por exemplo, trabalho de Almeida (2001) sobre atendimento de *check-in* de companhia aérea.

fortemente focados na forma, apesar de enfatizarem o aspecto social como ponto de partida (Louhiala-Salminen, 1999:45, 47).

A abordagem da área de inglês para fins específicos (IFE) tem no trabalho de Swales (1990) seu mais importante representante. A perspectiva é de um linguista aplicado, com propósitos pedagógicos específicos e que considera gêneros a partir de uma orientação mais linguística. Segundo Swales, gêneros são eventos comunicativos estruturados, utilizados por comunidades discursivas com objetivos comuns. O propósito comunicativo é um dos fatores que determinam e influenciam a estrutura do discurso e as escolhas de conteúdo e estilo. Padrões recorrentes geram protótipos nomeados pelos membros mais experientes da comunidade discursiva (*apud* Hemais & Biasi-Rodrigues, 2005:114-115).

O modelo CARS (*create a research space*), concebido por Swales, com base em regularidades encontradas em introduções de artigos de pesquisa, consiste em movimentos (*moves*) presentes nestes artigos.

Em razão dos debates gerados pela sua teoria, Swales reviu, em artigos posteriores, suas noções de comunidade discursiva e propósito comunicativo, aproximando-se mais da visão da linguística sistêmico-funcional e o foco dado ao contexto na caracterização do gênero (Hemais & Biasi-Rodrigues, 2005: 116-120).

Segundo Hyland (2003:22), as abordagens dentro da área de IFE têm influenciado fortemente o ensino de escrita, internacionalmente, com base em pesquisa muito sólida e sugestões pedagógicas.

A terceira tradição na teoria sobre gêneros, mais conhecida como a abordagem da Nova Retórica, tem no trabalho de Carolyn Miller sua mais importante voz. Para Miller gêneros são vistos como “respostas retóricas recorrentes a exigências recorrentes” (Miller, 1994:31). Ao invés de priorizar as formas linguísticas ou movimentos retóricos, o foco é dado ao contexto social onde os gêneros são empregados.

Na mesma linha, Bazerman (1997:59) concebe gêneros como “formas de vida, jeitos de ser”. Para o autor “gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (Bazerman, 2005:31). Da mesma forma,

o gênero parece ser um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da

personalidade e do conhecimento interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas (ibid:61).

Em outras palavras “o gênero não só responde a contextos específicos, mas também refaz estes contextos no processo de responder a eles” (Freedman, 1999:760). Para Miller (1994), gênero é uma força que une a comunidade, porque estrutura a ação da comunidade. Dessa forma, sua definição deve estar centrada na ação que ele realiza.

Esta visão de gênero é compartilhada por Frow (2005:14) quando este afirma que os gêneros são moldados por situações recorrentes, incorporam essas situações e ao mesmo tempo representam as respostas retóricas a elas.

Uma das questões que a abordagem da Nova Retórica tem discutido é a necessidade ou validade de se ensinar gêneros através de modelos ou convenções. Para Bazerman, o objetivo maior no ensino é levar o aluno a conhecer o contexto onde os textos acontecem para aprender a selecionar os movimentos retóricos mais apropriados (*apud* Hyon, 1996:699).

Freedman e Medway (1994), alinhados a essa idéia, assinalam que aprender as características da superfície é fácil e ineficiente e o mais importante é conhecer as características da situação onde o gênero acontece.

Flowerdew (1993)⁵⁰ também defende uma abordagem mais educacional no ensino de gêneros, ao invés de treinamento. Segundo o autor, o professor não pode prever todos os gêneros que o aprendiz vai precisar dominar e o papel do ensinante é auxiliá-los a descobrir como gêneros diferem uns dos outros, além das variações dentro de um mesmo gênero. O autor questiona ainda a rigidez dos modelos usados em aulas de línguas, alegando que modelos trazidos para a sala de aula deveriam ser tratados como protótipos que permitem variações individuais (*apud* Paltridge, 2001:18). Isto é verdade, especialmente em grupos de alunos que vêm de áreas diferentes e em contexto de inglês como língua estrangeira. Neste caso, como afirma Marcuschi (2002), “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para produção como para a compreensão”.

Outra questão também mencionada por Bazerman (1997), em relação ao ensino de gêneros e utilizada neste trabalho como um dos pontos de partida para a

⁵⁰ Flowerdew, J. (1993). “An educational, or process, approach to the teaching of professional genres.” *ELT Journal*, 47, 305-316.

atividade com imagens/TM visando conscientização sobre gêneros, é o conhecimento tácito que este aprendiz traz dos gêneros, especialmente daqueles mais familiares. É através desse conhecimento que é possível ao professor identificar os recursos que o aluno traz de experiências anteriores e que vão servir de base para delimitar objetivos a serem alcançados (p.64). Ao falar sobre os possíveis perigos do ensino explícito de gêneros, Freedman (1994:199) afirma que “em situações linguísticas, nós geralmente sabemos mais do que podemos dizer” e “o perigo em ensinar explicitamente é que podemos impedir que nossos alunos mostrem o que eles sabem tacitamente”, assim, modelos prontos podem inibir o aprendiz a produzir o que já sabe.

É possível buscar em cada uma das abordagens acima discutidas, pontos relevantes que podem ser aplicados ao ensino de gêneros discursivos em contexto de ILE no Brasil. É preciso, porém, conhecer a realidade deste contexto, de forma a adaptar a teoria às necessidades de seus aprendizes.

3. 3. O ensino de inglês – língua estrangeira: o contexto brasileiro

Embora a pesquisa em ISL tenha contribuído amplamente para o ensino da escrita em ILE, as diferenças em relação ao contexto e necessidades do aprendiz nestes dois ambientes requerem uma análise que pode justificar abordagens diferentes, ou mesmo uma combinação de abordagens.

Como primeira diferença, o aprendiz de ILE não está imerso no contexto da língua como aquele aprendiz no país falante de inglês e, embora atualmente os meios de comunicação possibilitem algum acesso a comunidades falantes da língua, o aprendiz depende em maior parte de escolas de línguas e de seu próprio interesse, ou autonomia. Como afirmamos anteriormente, o aluno de ILE escreve basicamente para documentar o que aprendeu, geralmente em forma de avaliação para o professor. O livro didático o coloca em contato com alguns gêneros considerados úteis para sua vida pessoal ou profissional, como cartas formais ou informais, relatórios, através dos vários tipos textuais (Marcuschi, 2002) que podem ocorrer em cada gênero textual, como a narração, descrição, exposição ou argumentação.

A própria atividade de escrita é questionada em ILE, em relação ao nível de sofisticação. Em muitos contextos, afirmam Grabe & Kaplan (1996:155), “a grande

maioria de aprendizes (particularmente aqueles que buscam as habilidades básicas [...] para exames de proficiência ou para melhores oportunidades de trabalho), não precisam extensa instrução em escrita”. Programas em inglês para fins específicos (IFE/ESP)⁵¹ têm tentado suprir as necessidades quando o propósito é possibilitar ao aluno o acesso a gêneros específicos.

Um olhar sobre o contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, associado a meu trabalho de vários anos com alunos particulares, revela o perfil de um outro aprendiz, diferente daquele para o qual os livros didáticos normalmente são direcionados. Trata-se do aluno adulto, inserido no ambiente acadêmico, com necessidades que poderiam ser atendidas por cursos de IFE (ESP), mas com deficiência nas quatro habilidades. Em geral são alunos que chegaram a frequentar uma escola de línguas, mas, depois de um longo tempo, sentem-se incapazes para prestar exames de proficiência para programas de mestrado ou doutorado, não têm onde praticar, necessitam maior familiaridade com a língua para escrever *abstracts*, e mesmo artigos científicos, e para se comunicar em congressos, organizar *posters*, apresentar trabalhos, ou seja, precisam antes de tudo de maior exposição à língua, paralelamente à exposição ao gênero.

Em especial na escrita, quando volta para a sala de aula de línguas, o aluno acadêmico sente-se novamente no papel de “aprendiz”, escrevendo para ser avaliado quando, em sua língua ele já faz contribuições através de artigos publicados (Ivanic, 1997)⁵².

O professor se vê diante de duas questões: (1) dar prioridade à forma e manter as atividades de escrita dentro do “nível” do aluno, ou (2) aproveitar seu conhecimento da primeira língua e levá-lo a compreender que na verdade ele está num processo de interlinguagem, mesmo que “falar e escrever como um nativo” seja o seu objetivo principal. No primeiro caso o aprendiz vai acumulando conhecimento na segunda língua e só depois aprende a se expressar. Por outro lado, se é dada a oportunidade a esse aluno de tentar manifestar-se, mesmo que para isso haja uma distância entre forma e conteúdo, qual seria o resultado para a construção discursiva de sua identidade? Entendemos que, embora os recursos disponíveis sejam limitados na outra língua, o trabalho de desenvolver a expressão individual

⁵¹ ESP: English for Specific Purposes

⁵² Em seu estudo sobre a construção da identidade discursiva de alunos maduros voltando à universidade, Ivanic (1997:296-297) observa a natureza social do evento de escrita no meio acadêmico e faz a distinção entre o papel de aprendiz (*student role*), quando este escreve para ser avaliado, e aquele de contribuinte (*contributor role*), quanto o escritor tem maior poder sobre o leitor.

deve ser simultâneo ao ensino da língua, mesmo que a distância entre forma e sentido por vezes cause conflitos (Ivanic & Camps, 2001).

Entre os problemas que causam frustração a esse aprendiz estão: a limitação do vocabulário, o pouco domínio de estruturas gramaticais, além da pouca familiaridade com elementos coesivos, tão importantes na escrita. Em níveis mais avançados a frustração é expressar claramente o que tem em mente. Ao analisar a produção escrita de alunos de inglês, Vereza (2002:357) verificou que, apesar de atingirem seu objetivo pragmático, os textos apresentaram “evidente perda de precisificação semântica” e pouca expressividade, ou seja, a “função que, dando voz ao sujeito, permite-lhe transmitir, explicitamente, sentimentos, julgamentos e valores em relação tanto ao conteúdo do que diz, quanto à própria forma daquilo que diz”.

É pensando neste aprendiz que uma combinação de abordagens pode significar um caminho alternativo para o ensino da escrita e a conscientização sobre gêneros em ILE, no contexto brasileiro. Dessa forma, o ensino de gêneros pode ser fundamentado nas seguintes observações:

- 1) Gêneros são formas retóricas em resposta às exigências do contexto (Miller, 1994; Bazerman, 1997), portanto é importante conhecer as situações onde os diferentes textos podem ocorrer, ou seja, os contextos que determinam os diferentes textos.
- 2) Aprendizes de ILE têm conhecimento tácito de vários gêneros na primeira língua, assim, aproveitar esse conhecimento é evitar o uso de modelos prontos (Freedman, 1994; Bazerman, 1997). Neste caso, textos na primeira língua podem ser utilizados para comparação com textos autênticos da língua estrangeira, de maneira a criar a conscientização a respeito do funcionamento dos gêneros no que diz respeito a propósitos comunicativos e convenções genéricas (Coe, 1994; Skulstad, 1999).
- 3) A distância do aprendiz do contexto da língua alvo requer atenção à capacidade de expressão naquela língua e exige que, ao conhecer as situações onde textos são gerados, o aprendiz tenha contato com itens lexicais e estruturas que servirão como ferramentas linguísticas para que ele possa reproduzir na escrita.
- 4) Como afirmado anteriormente, a escrita é meio de aprendizagem da língua (Raimes, 1993) e não somente ferramenta de avaliação. Esta observação envolve estímulo à autonomia.

Dessa forma, o ensino de escrita baseado em gêneros e fundamentado nessas observações leva em conta (1) o contexto e ação social dos gêneros, (2) o conhecimento tácito do aprendiz como ponto de partida para a conscientização sobre gêneros, (3) as ferramentas linguísticas necessárias e (4) o incentivo à autonomia.

A necessidade de dar atenção à forma é defendida por Bhatia (1993)⁵³. O autor compartilha a idéia de gênero como construído e controlado por práticas sociais, mas, afinado com a tradição do inglês para fins específicos, afirma que

gêneros são realizados conforme padrões, por isso são facilmente reconhecíveis; [...] cada gênero é uma instância de realização bem sucedida de um propósito comunicativo específico, pela utilização de conhecimento convencionalizado sobre recursos discursivos linguísticos (*in* Bonini, 2004, p.5).

A atenção à forma não significa que o ensino baseado em Gêneros leve ao uso de modelos prescritivos, como já sugerido anteriormente. Segundo Grabe & Kaplan (1996:137), “gêneros devem ser ensinados, compreendidos e criticados em relação ao potencial que eles fornecem para um trabalho com conteúdo informacional e contexto de aprendizagem”. Além disso, possibilitam a conscientização sobre as ideologias refletidas nos usos de gêneros específicos.

Assim, o conceito de gênero que utilizo para este estudo procura responder às exigências do contexto de aprendizagem e, para tanto, associa a função social dos gêneros, defendida pelos pesquisadores da Nova Retórica, a importância do contexto, o conhecimento tácito do aprendiz e as ferramentas linguísticas que possibilitem enriquecimento no aprendizado da língua, paralelamente ao acesso ao gênero.

3. 4. A interface gêneros/letramento visual

Neste trabalho procuro relacionar letramento visual ao ensino de escrita baseado em gêneros, uma vez que algumas expectativas podem ser criadas a partir dessa interface. Como afirmado anteriormente, imagens e textos multimodais são textos independentes, produzidos com objetivos ou funções sociais específicos.

⁵³ Bhatia, V.K. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.

Acredito que a análise destes textos em sala de aula pode (1) propiciar o ensino de gêneros mais contextualizado, partindo da situação para o propósito comunicativo e possibilitando a consciência do gênero dentro do seu ambiente (Coe, 1994); (2) introduzir itens léxico-gramaticais de maneira mais significativa, através da combinação verbal/visual, auxiliando na aprendizagem da língua (Mayer 2001); (3) constituir atividade de pré-escrita e busca por letramento visual.

Nessa mesma linha, Dionísio (2005:160) argumenta que

representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Se considerarmos gêneros como manifestações sócio-culturais que tomam forma através de textos, aprender a “ler” o visual nos textos pode levar-nos a compreender essas manifestações.

A proposta de abordar gêneros através de imagens ou textos multimodais faz um caminho inverso ao comumente adotado para o ensino e conscientização sobre gêneros. Tomando como motivação as situações ou atividades sociais (Bazerman, 1997) ali sugeridas, podemos levar o aluno a descobrir os diferentes tipos de texto que estas atividades podem gerar, as regularidades (ou tipificações) existentes nestas situações e a compreender, segundo Miller (1994), as funções sociais e ações dos gêneros e o contexto onde são usados. Desta forma, estaremos seguindo o caminho que, segundo Bazerman, se chega ao gênero, ou seja, do contexto para o conteúdo e, só então, para a forma.

Além disso, com base na afirmação acima de que o aprendiz de língua estrangeira necessita o foco na linguagem, acredito que a descoberta de vários gêneros a partir de um só texto motivador pode tornar mais sólido o seu manuseio com a língua, contribuindo na fixação do léxico e de estruturas que serão ferramentas linguísticas para que ele possa reproduzir em sua produção escrita.

Este trabalho de conscientização sobre o contexto gerando vários textos diferentes é desenvolvido, em especial, na segunda atividade relatada neste trabalho (o anúncio de Madri).

Dentro da teoria de ensino da escrita brevemente revisada nesta seção, a abordagem aqui proposta resulta de uma combinação que privilegia tanto o

processo de escrita e a voz do aprendiz, bem como a forma e a conscientização sobre gêneros.

Na próxima parte reviso brevemente a literatura acerca de trabalhos que abordaram o uso de imagens em interface com o ensino, em especial com o ensino de escrita em língua estrangeira.

3. 5. Letramento visual e ensino: revisão da bibliografia

A última década tem revelado grande interesse de pesquisadores em abordar elementos visuais dentro da área pedagógica, tanto na análise de textos multimodais propriamente ditos, com foco também na relação visual / verbal, quanto na utilização destes em livros didáticos, não somente de ciências, mas em todas as outras disciplinas, assim como na análise da interação do aprendiz ou leitor com elementos visuais.

Em especial na Austrália, partindo do trabalho desenvolvido por Kress & Van Leeuwen (1996, 2000), Unsworth (2006) propõe o desenvolvimento de uma metalinguagem que facilite o trabalho voltado para o letramento visual nas escolas. Para isso, o autor sugere que a teoria sistêmico-funcional (Halliday 1994) se apresenta como instrumento válido para a criação desta metalinguagem, uma vez que os aspectos em comum das linguagens visual e verbal como sistemas sócio-semióticos facilitam o ensino e aprendizagem.

Trabalhos direcionados ao livro didático de Ciências e Biologia incluem Myers (1997), Martins, Gouvêa & Piccinini (2005) e Rezende (2004)

Myers analisou a relação entre palavras e figuras em um livro-texto de genética molecular. Para o autor, elementos visuais são cruciais em algumas áreas e seguem convenções específicas que, se devidamente trabalhadas com os aprendizes, podem facilitar a compreensão. Em seu artigo, o autor procura responder a três questões relacionadas ao uso das imagens e que podem possibilitar uma comparação das maneiras diferentes de se representar conhecimento: o objetivo da imagem no texto, sua relação com o texto verbal e o grau de realidade proposto. Myers analisa ainda as mudanças no uso de visuais ocorridas no próprio livro-texto em diferentes edições, tanto no uso de convenções de representação (menos icônica e indexal e mais simbólica nas edições recentes), quanto no tamanho e uso de cores (p.102).

Através de estudos de caso em escolas do nível fundamental, Martins, Gouvêa e Piccinini (2005) procuraram documentar a frequência de ocorrência e o papel das imagens em livros de ciências, verificar como os alunos leram as imagens e analisar o uso das imagens em sala de aula. Entre os resultados obtidos, as autoras observam que enquanto nas séries iniciantes o aprendiz é levado à observação de fenômenos através de imagens mais naturalistas, somente nas últimas séries é que representações mais abstratas estão presentes. Esta distinção é questionada no estudo, com o argumento que uma iniciação precoce ao discurso científico corresponderia às expectativas, interesses e habilidades das crianças, tão estimulados pelos meios de comunicação. Quanto à leitura das imagens, feita pelos alunos, as autoras relatam diferentes formas de engajamento e estratégias que incluem conhecimento prévio, análises de elementos composicionais e experiências anteriores. Na sala de aula, o uso de imagens auxiliou na contextualização e na abstração de conceitos, através de analogias, criatividade e interação.

Também na área de ciências, Rezende (2004) comparou dois livros-texto de Biologia para o Ensino Médio, um norte americano e o outro brasileiro, para verificar os tipos de representação visual e a relação entre figuras e texto verbal nas duas publicações. Entre as diferenças encontradas, o estudo apontou as representações visuais distintas referentes a um mesmo tópico, o modo pelo qual cada livro fazia referência às figuras no texto, a função das legendas e a proporção de utilização de termos técnicos na coesão intermodal.

Na área de Economia, Johns (1998) abordou a preferência de uma aluna, em curso de inglês para fins acadêmicos, em lidar com o visual (especialmente gráficos e esquemas) como estratégia para compreensão da teoria, para fazer resumos do conteúdo aprendido e para servir como ponto de partida para desenvolvimento de trabalho de pesquisa.

A interação leitor/texto multimodal é relatada em trabalho desenvolvido por Dionísio (2004). A autora realizou pesquisa com 10 leitores (em idades de 7 a 55 anos) a fim de observar os movimentos oculares de leitores ao ler textos com diferentes graus de informatividade visual. Enquanto as crianças priorizaram os textos verbais que acompanhavam os visuais, adolescentes e adultos leram todos os textos, porém seguindo ordem inversa; adolescentes leram do visual para o verbal enquanto adultos começaram pelo verbal.

Ventola & Kaltenbacher (2003) compararam livros-texto austríacos de ensino de língua estrangeira em três épocas diferentes e observaram que a partir dos anos setenta o uso de “*speech bubbles*” foi uma das maneiras escolhidas de incorporar o visual com o verbal. A análise da multimodalidade nestes livros revelou ainda que, além de uma sobrecarga semiótica, os personagens nas imagens não são retratados nos seus papéis tradicionais; enquanto professores e adultos são raros, os jovens são os principais personagens.

Também na área de inglês - língua estrangeira, Santos (2002) analisou imagens e textos verbais em doze livros texto usados em escolas do ensino fundamental no Brasil. A autora identificou três temas presentes, explícita ou implicitamente, tanto nos textos verbais como nos visuais: (1) representações de um mundo sem problemas (pessoas, animais e objetos são homogêneos e as relações nunca apresentam conflitos); (2) representações de um mundo fragmentado (escolas estão isoladas dos outros ambientes e o conhecimento é o conjunto de disciplinas independentes) e (3) representações da aprendizagem como processo individual, sem oportunidade de interação com outros.

Em estudo que relata atividade em sala de aula com aprendizes de inglês instrumental, Oliveira (2006) defende a imagem como alternativa de aproximação entre aluno e conteúdo acadêmico, neste caso, a leitura crítica de textos em inglês. A atividade descrita consistiu de apresentações orais pelos alunos, onde cada um analisou fotos tiradas de jornais ou revistas, em relação a tendenciosidade presente nas fotos escolhidas. As análises seguiram um roteiro em que as três funções, representacional, orientacional e organizacional⁵⁴ foram trabalhadas. Entre os pontos positivos alcançados pela atividade, a autora observa que os alunos ficaram mais conscientes em relação aos valores contidos nas fotos, aos significados próprios das imagens, à necessidade de conhecimento de mundo para perceber a mensagem pretendida pelo autor e também à importância da discussão coletiva (31-32)⁵⁵.

Esta breve revisão revela alguns pontos que se destacam na pesquisa recente sobre o visual no ensino: (1) a preocupação em se desenvolver uma metalinguagem

⁵⁴ Estas funções correspondem às metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1994).

⁵⁵ Outros trabalhos mais recentes acerca de imagens no livro didático incluem as dissertações de Mestrado de Novellino (PUC-Rio, 2007), sobre a função das fotografias nos livros de Inglês e Nogueira (PUC-Rio, 2007), sobre as expectativas de aprendizes em relação à multimodalidade no livro didático de língua inglesa.

para análise de imagens e textos multimodais, visando letramento visual; (2) o consenso de que as imagens nos livros didáticos não são somente ilustrações, mas têm papel importante tanto na aprendizagem quanto na formação cultural dos aprendizes e (3) a constatação de que a resposta dos aprendizes a estímulos visuais não é uniforme e previsível e, portanto, requer estudos a respeito.

3. 5. 1. Imagens e ensino da escrita

O uso de imagens no ensino da escrita não é novidade. Em especial no ensino básico, as imagens constituem material para descrições e narrativas. No ensino de inglês como segunda língua, Raimes (1983:264) já sugere o uso de fotografias, desenhos e pinturas para que os alunos reajam, observem, descrevam, façam perguntas antes da atividade de escrita propriamente dita.

No ensino da escrita em primeira língua Mota-Roth (2006:508-509) cita o trabalho proposto por Kehrwald (1998)⁵⁶ onde a produção escrita é posterior ao exercício de percepção estética, de leitura de obras de arte, através de debates em sala de aula, “de modo a levar o aluno a fazer uma observação consciente, exercitando sua capacidade analítica”.

O trabalho com gravuras para níveis iniciantes e, entre eles, aprendizes de ISL é sugerido por Grabe & Kaplan (1996:287-288). As onze atividades mencionadas pelos autores envolvem especialmente contar histórias, escrever relatórios de pesquisa (sobre um animal, por exemplo), descrever pessoas, relatar eventos anteriores e posteriores à cena da gravura, escrever diálogos em tiras de jornal, criar anúncios.

Picken (1999), já partindo de objetivos mais voltados também para os elementos culturais nas imagens, sugere o uso de propaganda em ILE. Aprendizes são levados, entre outras atividades, a reescrever o anúncio para vender o produto no seu próprio país. Entre os argumentos para o aproveitamento de anúncios, Picken lista a autenticidade dos textos, o contexto visual para facilitar a aprendizagem da língua, a motivação dos aprendizes pela propaganda em geral.

Stein relata atividade em ILE onde os aprendizes são levados a criar textos multimodais a partir de fotografias tiradas por eles próprios. Para a autora, a própria

⁵⁶ Kehrwald, I.P. (1998). “Ler e escrever em artes visuais”. In: Neves, I.C.B. et al (Orgs.). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, pp.21-34.

sala de aula é considerada um espaço semiótico onde “seres humanos (...) produzem textos multimodais – visuais, escritos, falados” (Stein, 2000:333). A escrita é um dos modos semióticos que o aluno usa no seu conjunto comunicativo. O uso do modo visual tem auxiliado, segundo Stein, aprendizes de inglês-segunda língua a produzir textos melhores, num processo que a autora chama de “*re-sourcing resources*”:

Tirar fotografias é uma apropriação sensorial de um objeto. Através deste ato de apropriação, aprendizes da língua conseguem ganhar uma forma de poder sobre o objeto. A atividade de ver gera significados para o observador que opera além do linguístico para estabelecer comunicação entre o corpo e a coisa, inserindo o fotógrafo dentro do mundo material. O fotógrafo então mobiliza a fotografia para dar testemunho ao mundo material, o que auxilia na construção do texto acadêmico. Assim correspondências são estabelecidas entre a atividade de ver em foco e a atividade de escrita (335-336).

Em atividade semelhante, porém com crianças, Esch (2004) descreve projeto em que os aprendizes foram levados a produzir textos multimodais com o auxílio de gravuras de histórias em quadrinhos. Os aprendizes desenvolveram novos textos adequando os recursos visuais disponíveis nas histórias a seus propósitos comunicativos.

O uso de representações visuais em aulas de leitura e escrita, mesmo em grupos de ISL é defendido por Johns (1998:193), seja transformando visuais em prosa, seja criando gráficos, tabelas e outros visuais dos textos lidos.

Royce (2002:198-200) sugere o uso das metafunções da língua, concebidas por Halliday (1994), como ferramenta de análise de visuais em sala de aulas de línguas. “Cada imagem pode ser analisada em termos do que ela apresenta, para quem ela apresenta e como a mensagem é apresentada”. No ensino de escrita, o autor recomenda, especialmente, o uso de imagens para narrativas e para introduzir os aprendizes ao ensino de gêneros.

As tensões e desafios de se incluir textos multimodais no ensino de inglês são analisados por Matthewman⁵⁷ (2004). Com foco em projeto desenvolvido na Universidade de Bristol, para escolas inglesas, o artigo relata mudanças no desenvolvimento do projeto e as questões que surgiram a partir dos dados obtidos. Entre as mudanças, uma foi relacionada aos objetivos das atividades propostas, ou

⁵⁷ No estudo de Matthewman, textos multimodais compreendem todos os modos semióticos proporcionados pelo uso da tecnologia (multimídia) .

seja, utilizar uma abordagem multimodal como ferramenta para facilitar o modo verbal. Segundo a autora “a idéia era que o processo de planejar, visualizar e criar uma história multimídia, funcionaria como suporte para os aprendizes produzirem uma versão escrita”, confirmando uma tendência em se considerar a tecnologia como andaime ou método e não como meio. A falta de resultados positivos claros nas histórias escritas levou o projeto a focalizar a produção multimodal dos alunos, ao invés da produção escrita. Entre as questões que surgiram a partir do projeto, Matthewman enumera: como o professor deve definir o texto multimídia e qual modo semiótico deve ser priorizado; como fornecer um modelo aos alunos e ao mesmo tempo dar espaço para a criatividade; como lidar com a metalinguagem da multimodalidade e os conceitos linguísticos para criar significados na construção de um texto multimídia.

Embora esta breve revisão de trabalhos não seja abrangente, é possível verificar uma convergência para os pontos positivos que o uso do visual representa no ensino da escrita, em especial em língua estrangeira. Esta convergência na literatura fornece sustentação teórica para um estudo que investigue o exercício de escrita associado à busca por letramento visual. De fato, vários trabalhos sugerem atividades com visuais (Raimes, 1983; Grabe & Kaplan, 1996; Picken, 1999; Johns, 1998; Royce, 2002), mas há uma demanda por outros estudos que abordem o uso de visuais a partir da resposta do aprendiz, de maneira semelhante às atividades relatadas por Stein e Matthewman. É neste espaço que situo esta pesquisa, buscando uma abordagem ao conhecimento da resposta do aprendiz que signifique uma contribuição, ainda que inicial, para a área de ensino de escrita em língua estrangeira em interface com o estudo de imagens. Como afirmado anteriormente, a resposta a estímulos visuais não é óbvia e requer aprendizagem. Uma análise oral de imagens ou textos multimodais, visando letramento visual em atividade de pré-escrita, pode enriquecer a atividade e influenciar a produção escrita. Mas é preciso conhecer como o aprendiz interage com os elementos representados nessas imagens/TMs, como ele aproveita estes elementos na sua escrita e que outros fatores influenciam essa interação, procurando, portanto, olhá-la sob os diferentes pontos de vista que norteiam este trabalho. Uma resposta possibilita apontar direções para o ensino, para a elaboração de materiais e para outras pesquisas. Em síntese, o relacionamento do aprendiz com o visual, em atividades de escrita em língua estrangeira, é o objetivo principal a que o presente estudo se propõe.

Neste capítulo, após um rápido olhar nas abordagens que guiaram o ensino de escrita em ISL nas últimas décadas, procurei nos estudos sobre gêneros, um terreno para a inclusão de imagens/TM no ensino de língua estrangeira. Em seguida, analisei o contexto brasileiro e o perfil do aprendiz que participa deste estudo. A última parte do capítulo compreendeu uma revisão dos trabalhos que envolveram o uso de imagens no ensino de línguas, em especial no ensino da escrita.

Os próximos capítulos, quatro e cinco, consistem o relatório das atividades propostas para a obtenção dos dados que compõem o corpus deste trabalho.