

5 O papel de L1 na escrita em L2

5.1 Introdução

A literatura sobre o processo de escrita em L2 remonta aos anos 70 de acordo com Grabe e Kaplan (1996). O crescimento da demanda de alunos estrangeiros nas universidades americanas aliado ao fato de que a língua da ciência no mundo é o inglês, segundo esses autores, contribuiu para o fomento da pesquisa sobre a escrita em L2 na área de inglês para fins acadêmicos (EAP: English for Academic Purposes). Mais recente é o esforço dos pesquisadores para entender o papel de L1 nessa tarefa.

Para o entendimento desse papel, parece-nos necessária a adoção de um modelo de escrita em L2. A confecção de modelos foi a meta de vários estudos (Wang e Wen 2002, Gelderen, Glopper e Stevenson 2003, Grabe e Kaplan 1996, Scardamalia e Bereiter 1987, Flower e Hayes 1970). De acordo com Silva (1990, apud Grabe e Kaplan 1996), para essa confecção, é preciso levar em conta (1) a natureza da escrita em L2, (2) a natureza da instrução em L2 e (3) a natureza da prática da escrita em L2.

Este capítulo está estruturado conforme esses três fatores. Na primeira seção, trato da (1) natureza da escrita, considerando as pesquisas sobre as diferenças e semelhanças da redação em L1 e L2. Na segunda seção, faço uma discussão das contribuições recentes a respeito da (2) instrução e da (3) natureza da prática da escrita. Na última seção, elaboro uma comparação entre o modelo de escrita de Grabe e Kaplan (1996) com o modelo de escrita em L2, proposto por Wen e Wang (2002), que parece ser o primeiro a contemplar a participação de L1.

5.2

A natureza do processo de escritura em L2 e a participação da L1

No passado, o texto era visto sob uma perspectiva estrutural. A escrita era o produto de uma combinação de estruturas lingüísticas bem organizadas. A preocupação era com a sentença, unidade mais alta de interesse dos lingüistas (PCNs, 1998). Com o advento da perspectiva funcional da linguagem, o texto passa a ser entendido como uma unidade de informação, cuja organização, mais complexa do que um mero agrupamento sintático, é determinada por uma função comunicativa.

A perspectiva funcional abre caminho para pesquisas de escritura de natureza social. Ao lado desta tendência, alguns pesquisadores dedicam-se apenas à natureza cognitiva da escritura – o modelo de Flower e Hayes (1977) é um exemplo. As duas perspectivas pareciam irreconciliáveis por algum tempo. A primeira, na busca por modelos de escritura, não considerava o contexto social; a segunda incluía o componente social no processo, mas não propunha modelos (Grabe e Kaplan, 1996).

Nos últimos anos, várias pesquisas (Wang & Wen, 2002; Katznelson, Perpignan e Rubin, 2001; You, 2004) têm apontado para a comunhão das duas vertentes. Essas pesquisas assemelham-se, inclusive, pelo esforço de propor ou validar modelos novos que incluam fatores além dos cognitivos. Os fatores de natureza social freqüentemente apontados são: o escritor, o leitor, a comunidade discursiva, o propósito comunicativo e o contexto comunicativo. Essas considerações afinam-se e propiciam a recente área de estudos de gêneros, cuja visão de linguagem é como ato social (Miller, 1984, apud Swales, 1990).

Além da mudança na visão de linguagem, a percepção da escrita como produto deu lugar a uma percepção da escrita como processo. Não faz, então, mais sentido falar-se em escrita, mas sim em processo de escritura. A preocupação com a confecção de modelos mais holísticos que envolvam aspectos cognitivos, metacognitivos, sociais e, até, afetivos (cf. Katznelson, Perpignan e Rubin, 2001) revela interesse na maneira como se escreve além de naquilo que se escreve, ou seja, ambos processo e produto recebem atenção. A teoria de processo de escritura em L1 motivou diretamente a pesquisa em processo de escritura em L2, segundo Grabe e Kaplan (1996):

É importante notar de início que muitas pesquisas atuais sobre a escritura em L2 são baseadas diretamente nas tendências teóricas e instrucionais da teoria de processo de escritura. De fato, perspectivas atuais sobre processo de escritura em contextos de L2 só podem ser entendidas apropriadamente quando vistas como uma conseqüência do movimento de processo de escritura de forma mais geral (p. 84).¹

O processo de escritura é composto de estágios: pré-escritura, confecção do rascunho, revisão, edição e publicação (*pre-writing, drafting, revising, editing e publishing*, Grabe e Kaplan, 1996). Os três componentes do processador da escritura em L2, propostos por Flower e Hayes (1977), sobrepõem-se a esses: planejamento (corresponde à pré-escritura), tradução (corresponde ao momento em que de fato se produz o texto no papel) e revisão (momento em que vários aspectos são considerados para a reparação do texto). O trabalho recente de Wang e Wen (2002) retoma estes estágios sob títulos mais práticos, oriundos dos depoimentos dos participantes da pesquisa: geração de idéias (em que se planeja e se avalia o conteúdo), organização de idéias (em que se planeja e se avalia a organização das idéias), geração de texto (que envolve a produção e já a revisão do texto, admitindo que os processos são recursivos).

Além desses procedimentos diretamente envolvidos com a escritura, há ainda aqueles que participam do processo, ainda que mais distantes do momento de geração do texto. Para Wang e Wen (2002), há um momento de exame da tarefa, em que o escritor analisa e avalia o tema sobre o qual vai escrever, procedimento representado por Flower e Hayes (1977) em um segundo componente de seu modelo: ambiente da tarefa (*task environment*). Para esse segundo componente, os autores (Flower e Hayes, 1980) adicionam a situação retórica, como definidora do público, do tópico e do objetivo do escritor. Nota-se que há a inclusão do aspecto social a um modelo antes apenas cognitivo (Flower e Hayes, 1970), demonstrando a tentativa de reconciliação das duas abordagens para o processo de escritura.

Outro procedimento proposto por Wang e Wen (2002) é o controlador de processamento, que atua todo o tempo no processo de escritura, garantindo também a natureza recursiva do modelo proposto por eles. Este é representado

¹ It should also be noted at the outset that much current research on writing in a L2 is based directly on theoretical and instructional trends in writing-as-a-process theory. In fact, current perspectives on writing-as-a-process in L2 contexts can only be understood properly when seen as an outgrowth of the process movement more generally.

pelo “monitor” do modelo de Flower e Hayes (1970). Em 1990, estes autores propuseram um quarto componente do processo de escritura: o conhecimento estratégico, que alia os objetivos do escritor diretamente com o seu processo de escritura. Grabe e Kaplan (1996) comentam este novo conceito:

O tema geral nesta pesquisa é estabelecer a interação do contexto e da cognição na condução de uma tarefa de escritura particular: o processo de escritura deve ser visto como atividade cognitiva, contextualmente ancorada (p. 115).²

O terceiro aspecto que parece fazer parte do processo de escritura em L2 é o afetivo. Katznelson, Perpignan, Rubin (2004), ao desvelarem os possíveis produtos secundários (*by-products*) dos cursos de escritura em L2, identificam o aspecto afetivo, o qual chamam de crescimento do ser (*growth in being*). Trata-se de uma percepção dos alunos de que sofreram mudanças como pessoas na aprendizagem da escritura em L2, relacionadas à melhora da auto-estima, do prazer em escrever. Os autores sugerem que o fator emocional deveria ser estimulado para o desenvolvimento da habilidade da escritura em si.

Em suma, a literatura aponta para o processo de escritura em L2 como uma atividade complexa e holística, porque envolve os componentes social, cognitivo e afetivo (Katznelson, Perpignan e Rubin, 2004). A partir deste quadro do processo de escritura em L2, resta pensar o papel de L1 como atuante em um desses componentes, ou talvez, em todos esses componentes. Sobre esse papel de L1, os trabalhos de Edelsky (1982), Moragne-e-Silva (1988), Wan e Weng (2002), Saliés (1995 a e b), Grabe e Kaplan (1996) e Saliés (2004) são elucidativos.

Para Edelsky (1982) duas são as visões existentes sobre o papel da L1: uma é a de que a L1 é aplicada à escritura em L2 e a outra é a de que a L1 interfere na L2. Das duas, a primeira é a que resume o novo direcionamento das pesquisas. Para a autora, qualquer característica da L1 pode ser potencialmente utilizada, sendo que no seu estudo com crianças em um programa bilíngüe, observou o uso de estratégias gerais; de conhecimento de nível superior, por exemplo, que os

² “The overall theme in this research is to establish the interaction of context and cognition in the carrying out of a particular writing task: writing is to be seen as both a cognitive activity and a contextually constrained activity.”

textos são controlados pelo contexto; e de orquestração, ou seja, estratégias que conjuguem sistemas lingüísticos com as demandas situacionais.

Glopper, Stevenson e van Gelderen (2003) comparam o processo de escritura em L1 e em L2, no que concerne os seguintes fatores: conhecimento lingüístico, velocidade de processamento e conhecimento metacognitivo. Os dados da pesquisa revelam que a fluência em L1 é um fator de previsão significativo para a fluência em L2, mais do que o conhecimento lingüístico em L2 e a rapidez de recuperação deste conhecimento, apesar destes últimos aspectos serem relevantes para a escritura em L2 e não para a escritura em L1, já que acontecem com relativa automaticidade. Como conclusão dos autores, para explicar que a fluência em L1 determina a fluência em L2 e que os componentes lingüísticos e velocidade de processamento não são tão significativos, seria necessário considerar-se o fator metacognitivo, uma vez que este está desvinculado da questão lingüística. Os autores, no entanto, não se propõem a analisar este fator, apenas sugerem que a metacognição (conhecimento estratégico), bem como o domínio do tópico e o conhecimento de mundo, são elementos transferíveis da L1 para a L2.

Moragne-e-Silva (1988) analisou os textos em L1 e em L2 de Manuel, um estudante de administração de uma universidade americana há dois anos e de nacionalidade portuguesa. A autora chegou a evidências de que o processamento de idéias é predominantemente conduzido na L1, porque no momento da geração do texto em L2, apareceram vários termos em L1 não-traduzíveis, criando dificuldade para ele. Também concluiu que Manuel tinha mais facilidade de acesso à memória de longo prazo em L1 do que em L2. A possível explicação para isso foi que os problemas de ordem menor com a L2, sobrecarregavam a memória de trabalho de Manuel, impossibilitando o acesso às metas mais altas no processamento da tarefa.

Wang e Wen (2002) caracterizam o processo de escritura como um “evento bilíngüe”, porque o escritor tem as duas línguas disponíveis no momento da redação. Além disso, corroboram a visão de Moragne-e-Silva (1988), ao replicarem em seus achados o uso predominante de L1 no momento de geração, associação e organização de idéias. A conclusão dos autores é que o uso da L1 é maior nas atividades relacionadas à manipulação do conteúdo do texto do que nas

atividades mais relacionadas ao *output*, isto é, na geração do texto, que, apresenta predominância da L2.

Saliés (1995 a e b) aponta para o uso facilitativo da L1 no processo de escritura em L2. Nesses dois estudos, a autora, da mesma forma que Moragne-e-Silva (1988), conclui que a L1 facilita o acesso, recuperação e manipulação de idéias em níveis de processamento superiores. Ao escrever, o aprendiz aproveita conhecimentos e experiências que viveu já em sua L1, logo, nesta língua tem mais autonomia de processamento. As dificuldades com tópicos e conceitos na tarefa da escritura em L2 levam o aprendiz a mudar para a L1. A autora também constatou que os aprendizes participantes de sua pesquisa mudavam para a L1 diante de dificuldades lingüísticas em L2. A conclusão que Saliés avança nos seus estudos é a mesma de Wen e Wang (2002), que, de maneira geral, o aprendiz de EFL/ESL funciona cognitivamente e psicologicamente em L1, ao passo que funciona externamente e socialmente em L2. A L1 estaria operando como *inner speech* (c.f. capítulo 2), como aventado por Thompson e Upton (2001).

Da mesma forma, Grabe e Kaplan (1996) dizem que os processos de escritura são semelhantes entre as duas línguas, ecoando a literatura que veicula a transferência destes processos para a L2. Por outro lado, apontam algumas diferenças: (1) possivelmente o escritor não possui o mesmo tipo de conhecimento implícito que orienta sua escritura nativa, como planos retóricos, organização lógica e conhecimento de gênero; (2) o aprendiz de L2 parece tirar mais proveito do *feedback* que propicie uma revisão de sua escritura; (3) a influência da L1 na escritura em L2. De acordo com os autores, as diferenças vêm sendo estudadas nas áreas de retórica contrastiva e de inglês para fins específicos.

Os estudos de retórica contrastiva entre o português e o inglês levantam algumas diferenças significativas entre as línguas. Um estudo abrangente é o de Saliés (2004), segundo ela, diferentemente do inglês, o português possui: frases mais longas, estilo mais elaborado, unidades de atenção menores, ramificação à direita freqüente, orações encaixadas, menor densidade lexical, saliência de entidades autônomas, morfologia como garantia de coesão e poucos atores explícitos.

5.3

A L1 no ensino e prática da escritura em L2

Para apreciarmos o papel da L1 no ensino da escritura em L2, é mister considerar o que há de prática de escritura em L2 no Brasil e o quanto esta prática está representada neste estudo de caso. De acordo com os PCNs (1998), o uso do inglês no Brasil ocorre na habilidade de leitura, poucos são aqueles que usam a habilidade oral: “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (PCNs p. 20). Para ambos os usos, apenas a elite econômica e intelectual têm acesso garantido, o que nos permite pensar no papel predominante do inglês nas universidades.

As pesquisas em Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) cresceram nos últimos anos (You, 2004; Moore, 2004). Entre as preocupações dos pesquisadores, estão as estratégias de várias ordens – afetivas, cognitivas, metacognitivas –, a competência comunicativa, os tipos de aprendizagem – colaborativa, individualizada e hipertextual – e a influência da L1 na escritura em L2 (You, 2004).

Este estudo de caso representa o contexto do IFA. Os participantes são todos alunos doutorandos, que já lêem frequentemente em inglês, e para ganharem notoriedade acadêmica, almejam aprender a escrever em inglês. O aproveitamento do que eles já conhecem sobre o processo em L1 no curso de escritura em L2 pode representar a possibilidade de uma aprendizagem mais eficiente, considerando que são indivíduos de alto nível de instrução, que já produziram em L1 no discurso acadêmico.

Estudos de transferência e retórica contrastiva (Edelsky 1982, Kirkpatrick 2004, Grabe e Kaplan 1996) apontam para a influência positiva de L1. Edelsky (1982) postula que a L1 funciona como um recurso, trazendo o que o aprendiz já sabe sobre escritura. Uma possibilidade de contribuição da L1 para a redação em L2 é a conscientização dos aprendizes sobre as diferenças nos processos de escritura de ambas as línguas, segundo Leki e Raimes (1992, 1991, apud Grabe e Kaplan, 1996). A redação em L2 é considerada mais complexa por Grabe e Kaplan (1996) exatamente pelo fato de o indivíduo já ter desenvolvido habilidades de escritura em L1. Além destas, a L1 já propiciou conhecimento retórico e de mundo ao indivíduo (Wen e Wang, 2002). Poderíamos supor que o

aproveitamento de toda esta experiência em L1 promoveria uma aprendizagem com mais propriedade pelo sujeito. A apropriação do próprio processo de escritura permitiria uma consciência, inclusive, do que é retoricamente original de L1, reforçando a identidade do escritor, conforme argumenta Kirkpatrick, ao pensar o caso dos alunos chineses de EFL (2004, apud You, 2004).

A L1, por representar a experiência primária de letramento, pode ser repensada como participante em três aspectos, não apenas no cognitivo, se considerarmos a aprendizagem da L2 como um processo integrativo (Victori, 1999 e Rubin, Katznelson e Perpignan, 2005): os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Esta é a hipótese dos PCNs (1998): “O processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna”. Zuchelli (2003) destaca o papel de L1 para a fomentação emocional dos aprendizes, ao desenvolver motivação e diminuir a ansiedade da aprendizagem em L2. Em relação ao aspecto social, a retórica contrastiva propicia a comparação dos aspectos culturais, nas duas línguas, que determinam os padrões retóricos no texto, as convenções de escritura, o tipo de público e os outros componentes contextuais do processo de escritura (Grabe e Kaplan, 1996).

Esta interpretação integrativa da instrução é o que sugere Victori (1999), ao propor um modelo integrativo de ensino, por via de um conhecimento metacognitivo subdividido em três partes: conhecimento pessoal, conhecimento da tarefa e conhecimento estratégico (c.f. capítulo 3). Levando em conta minha hipótese de trabalho, que a L1 promoveria a metacognição na aprendizagem de L2, o construto de Victori garantiria à L1 participação nas três estâncias: social (pelo conhecimento de tarefa), emocional (pelo pessoal) e cognitiva (pelo estratégico).

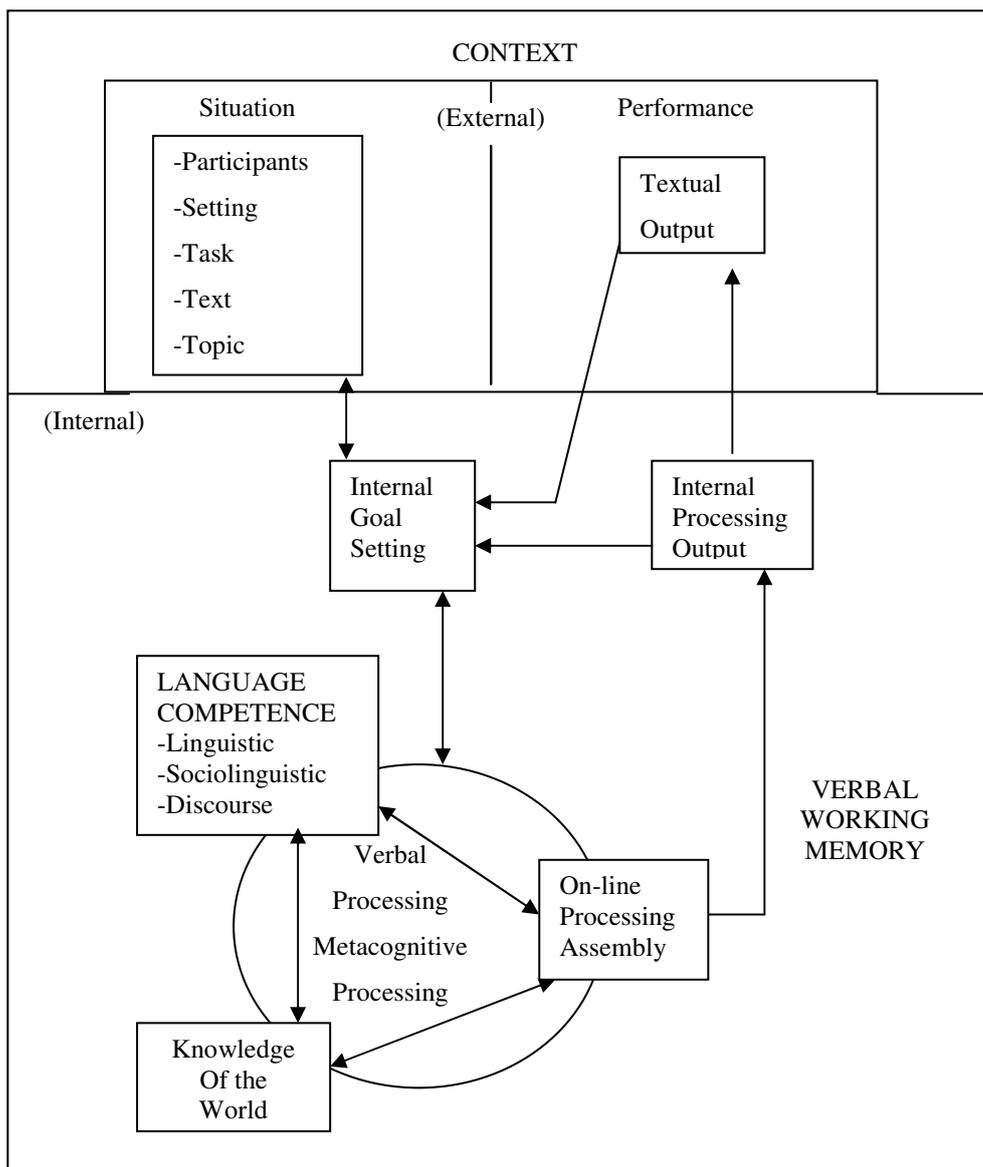
5.4

A L1 nos modelos da escritura em L2

Na introdução deste capítulo falei da busca por um modelo como um ponto para o qual convergem muitas pesquisas sobre o processo de escritura, tanto em L1 quanto em L2. Um modelo significativo é o de Grabe e Kaplan (1996), representado na Figura 1. Esse modelo é construído em cima de uma noção de

competência comunicativa, que inclui capacidades lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas e estratégicas, e por isso provê, segundo os autores, um componente de linguagem mais forte do que os outros modelos. Além disso, ele integra os três domínios: cognição, texto e social. O fato de ele incluir o componente ‘situação’ permite, conforme os autores, a flexibilidade de abranger na descrição do processo de escritura as várias situações em que esse processo de escritura pode ocorrer.

Figura 1: O modelo do processo de escritura de Grabe e Kaplan (1996, p. 226)



Os dois grandes componentes são o contexto e a memória de trabalho verbal. O componente contexto agrupa a situação e a *performance*. O primeiro diz respeito a fatores tais como participantes, local, tarefa, texto e tópicos, e o segundo, ao *output* textual propriamente dito, o que Wen e Wang (2002) chamam de

geração de texto. Esse componente contexto é o que ilustra o que os autores chamam de “taxonomia da escritura” e “etnografia da comunicação escrita”.

O segundo componente mais alto, é o da memória de trabalho verbal, em que todas as operações verbais ocorrem, segundo os autores. As três subpartes desse componente são: o estabelecimento de metas interno, o processamento verbal e o processamento de *output* interno. O primeiro refere-se à ação de estabelecer metas e propósitos pelo escritor; o segundo, refere-se à geração de material usado para o processador de output; e o terceiro, refere-se à geração do texto em si .

O processamento verbal conjuga a competência lingüística, subdividida em conhecimentos lingüísticos, sociolingüísticos e discursivos, com o conhecimento de mundo e com a montagem de processamento *online*. Os dois primeiros também constituem a memória de longo prazo. No monitoramento da interação de todos esses elementos está o processamento metacognitivo, que atua consertando e ajustando eventuais descompassos. É o processador metacognitivo que dá conta da resolução de problemas, característica do processo de escritura.

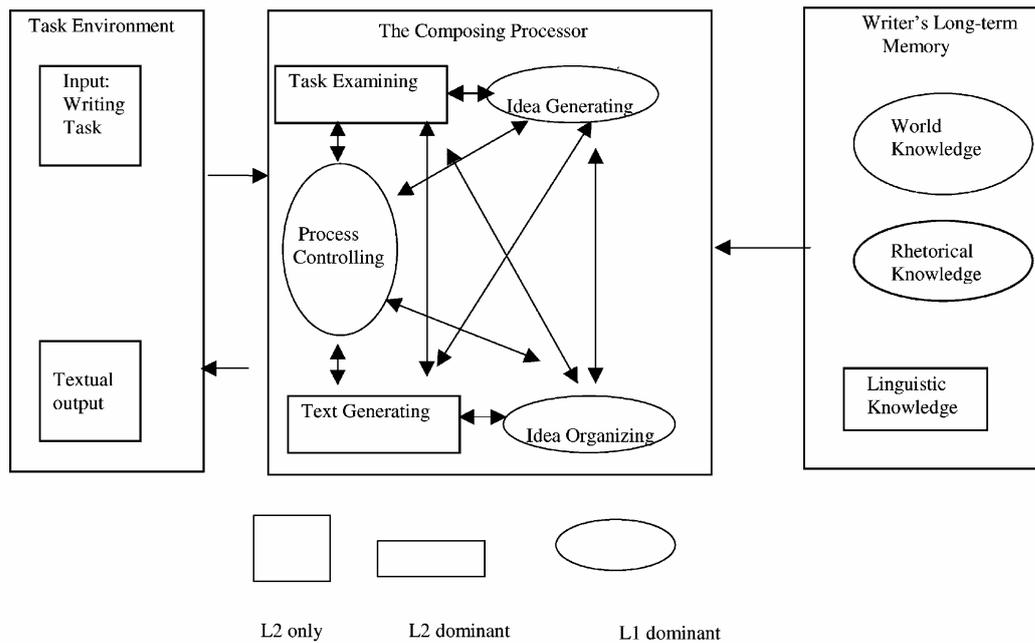
As setas nesse modelo são quase sempre bidirecionais o que garante a recursividade entre os componentes. Por exemplo, a situação, componente do contexto, influi no fator interno de estabelecimento de metas que, ao seu turno, influencia o contexto. Todos os componentes do processamento verbal, da maneira que estão representados, interagem constantemente entre si e atuam simultaneamente no processamento verbal e no estabelecimento de metas, ficando permeáveis também à influência do contexto. Ainda, mesmo que haja material gerado para o processador de *output* interno, esse se liga ao estabelecimento de metas que permite nova ativação do circuito, propiciando constante ajuste do texto com o contexto e a memória de trabalho verbal.

As vantagens desse modelo são a conjugação do aspecto cognitivo com o social numa relação interativa; a recursividade dos componentes, realista com os achados das pesquisas (i.d. Wang e Wen, 2002, entre outros) que apontam para um processo de escritura não linear; e a representação do processamento metacognitivo de forma ativa, coerente com a natureza da atividade de escritura amadurecida, nomeadamente, a de solucionadora de problemas (Scardamalia e Bereiter, 1987, apud Grabe e Kaplan, 1996). A desvantagem é que, para o propósito desta pesquisa, trata-se de um modelo de escritura em L1 e que, desta

maneira, não contempla o papel de L1 na escritura em L2. Esta lacuna é tentativamente preenchida pelo modelo de Wen e Wang (2002).

O modelo de escritura em L2 de Wang e Wen (2002) estende o modelo de Flower e Hayes (1977), baseado nos achados de sua pesquisa e de outros autores que estudaram o papel de L1 na escritura em L2 (Figura 2).

Figura 2: Modelo do processo de escritura de Wen e Wang (2002, p. 242)



Wen e Wang (2002) especificaram em quais dos componentes havia mais participação da L1 do que da L2 e vice-versa. Nota-se que as atividades relacionadas à geração e organização de conteúdo são dominadas pela L1, ao passo que as atividades relacionadas diretamente ao output, geração e exame do texto, são dominadas pela L2. Além disso, a memória de longo-prazo também demonstra papel predominante da L1, com exceção do componente lingüístico, dominado pela língua alvo, coerente com o fato de que se quer escrever na L2 e para tanto concorrem estruturas lingüísticas em L2.

O monitoramento também é dominado pela L1, porque a experiência prévia favorece este tipo de metacognição com a L2. Os autores mudaram os nomes dos componentes do processador, originais atribuídos por Flower e Hayes, no intuito de espelhar o que averiguaram na prática em seu estudo de caso. O emaranhado de setas dentro do processador indica que o processamento é recursivo entre os componentes, não-linear, diferente do modelo de Flower e Hayes (1970).

Esse modelo é uma tentativa inovadora de representação do processo de escritura em L2 como fenômeno diferente do processo em L1, porque inclui claramente em que níveis a L2 e a L1 atuam de fato. No entanto, está limitado a uma representação cognitiva da escritura em L2, não abrangendo os aspectos sociais e afetivos, por exemplo.

A nossa proposta é aliar os dois modelos a fim de integrar o aspecto social com o cognitivo na representação da participação de L1 na escritura em L2. Dessa forma, acredito que terei condições de descrever o processo de escritura com mais coerência em relação ao que se observa no discurso e nas ações dos aprendizes no que diz respeito aos processos de escritura em L2.

5.5. Resumo

Este capítulo revisou a literatura que aponta para uma participação relevante da L1 no processo de escritura em L2. A maior parte dos trabalhos converge para uma transferência positiva dos processos de escritura de L1 para L2. Além disso, indica que a L1 participa como um recurso para o conhecimento de mundo, para geração de conteúdo e como fomentadora da metacognição.

O capítulo também introduziu a noção de metacognição integrativa (Victori, 1999), segundo a qual a L1 teria acesso aos três níveis atuantes no processo de escritura – o emocional, o social e o cognitivo. No nível emocional, a L1 proporcionaria a diminuição da ansiedade e o desenvolvimento da motivação (Zuchelli, 2003). No nível social, a L1 facilitaria a aquisição dos fatores retóricos da L2, desde que haja conscientização das diferenças retóricas entre as línguas na instrução (Leki, 1992; Raimés, 1991 e You, 2004). No nível cognitivo, a experiência da escritura em L1 funcionaria como recurso para L2, principalmente nas etapas de pré-escritura.

Finalmente, discuti os modelos de Wen e Wang (2002) e de Grabe e Kaplan (1996) na tentativa de descrever o processo de escritura de forma mais abrangente. O primeiro destaca-se pela definição clara da participação da L1 no processo de escritura em L2, e o segundo, pela inclusão de fatores além dos cognitivos, como os sociais e os afetivos.