

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sílvia Helena Marques Thalacker*

Resumo: O ensaio pretende comentar sobre o propósito e dificuldades do ensino da produção textual em língua estrangeira, e apresentar duas abordagens muito discutidas por lingüistas contemporâneos: a abordagem de produto e a de processo.

Palavras-chave: Produção textual; língua estrangeira; discurso escrito; aprendizado; ensino; abordagem de produto; abordagem de processo.

■ **O** aprendizado e o desenvolvimento da produção textual, quer em língua materna quer em língua estrangeira, são das mais difíceis tarefas enfrentadas pelo estudante, e aquelas que poucos conseguem executar com competência. São muitos os alunos que deixam a escola, ou até mesmo a universidade, com um fraco domínio da redação. Na verdade, podemos afirmar que aprender a escrever bem é um processo longo e difícil (o qual, muitas vezes, nos leva à ansiedade e à frustração) como escreveu Hemingway: “redigir é algo que nunca se consegue fazer tão bem quanto pode ser feito. É um desafio perpétuo e é mais difícil do que qualquer outra coisa que eu já fiz – portanto, escrevo. Sinto-me feliz quando consigo escrever bem” (Cf. Phillips, 1984, p.15).¹

Os desafios para os estudantes de uma segunda língua são, nesse aspecto, enormes, particularmente para aqueles que se encaminham para cursos acadêmicos em universidades estrangeiras, fato bastante comum nos dias atuais. Escrever em uma segunda língua é muito mais complexo que fazê-lo

* Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O presente trabalho baseia-se em dissertação de mestrado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2002.

¹ Minha tradução para: “writing is something that you can never do as well as it can be done. It is a perpetual challenge and it is more difficult than anything else that I have ever done – so I do it. And it makes me happy when I do it well”.

na língua nativa, uma vez que, aos problemas que o falante nativo tem em compor o seu texto acrescentam-se as dificuldades com o novo código.

A habilidade em escrever, contudo, não é apenas essencial para o sucesso nos meios acadêmicos; é também pré-requisito em várias áreas profissionais. Na vida adulta, a necessidade de boa produção textual está presente no âmbito institucional e pessoal (Widdowson, 1996).

A chamada redação institucional é aquela produzida com finalidade profissional ou institucional, como é o caso dos textos produzidos por homens de negócio, professores, advogados, estudantes etc., e que obedecem às convenções institucionais;² já a redação pessoal inclui a elaboração de cartas e de textos. Num programa de ensino de língua estrangeira, tais propósitos são muito mais restritos. A maioria da produção textual destina-se ou aos professores, por meio de composições e lições escritas, ou aos próprios alunos, por meio de resumos, anotações etc. É usada tanto como evidência de um bom aprendizado quanto como um instrumento para se atingir esse aprendizado, visto que apresenta um produto a ser examinado e revisado imediatamente, proporcionando não apenas para o professor, mas também para o aluno um *feedback* sobre o que foi aprendido. Pode também guiar o processo de compreensão e de organização de idéias durante o desenvolvimento da leitura e da compreensão auditiva. Dessa forma, a produção textual continuará ocupando lugar de destaque no currículo escolar. Mas por que seu aprendizado é tão difícil? Como a produção textual deve ser ensinada em língua estrangeira? Pretende-se responder a essas indagações examinando a natureza do discurso escrito, fazendo uma rápida análise de três aspectos no aprendizado e ensino da produção textual em língua estrangeira e, por último, considerando duas abordagens relativas a esse ensino e aprendizado.

O DISCURSO ESCRITO

Coincidindo com o crescente aumento do interesse pela linguagem escrita no ensino de *língua estrangeira*, observa-se a evolução dos estudos lingüísticos para além do enunciado, ou seja, no discurso; nesse sentido, a produção textual passa a envolver muito mais do que a simples produção de sentenças.

É na década de 1960 que começa a desenvolver-se na Europa, em especial na Alemanha, a lingüística textual, que não mais considera como objeto de estudo a frase, mas sim o texto, por ser ele uma forma específica de manifestação da linguagem. Várias foram as causas que levaram lingüistas como Dressler, Petöfi, Schmidt, Isenberg, dentre outros, a desenvolver as chamadas *gramáticas textuais*: a ineficiência das gramáticas da frase na explicação de fenômenos tais como a pronominalização, a utilização dos

² Cf. entrevista com o lingüista americano Steven Roger Fischer na revista *Veja* (5.4.2000, p.15). Sua resposta à pergunta "por que as várias empresas proibiram seus funcionários de se comunicar usando e-mails" é: "À medida que as pessoas começaram a usar o e-mail em vez de falar pessoalmente ou pegar o telefone, os mal-entendidos foram se multiplicando. Isso aconteceu porque muita gente não estava acostumada a

escrever antes do surgimento da internet. A escrita não tem todos os recursos da linguagem oral. Não vemos a expressão do interlocutor e seus gestos, não ouvimos seu tom de voz. Uma frase pode parecer amena quando falada e extremamente pesada se escrita. Algumas empresas estão ensinando seus funcionários a escrever e-mails. Isso passou a ser uma necessidade".

artigos, a co-referência, a ordem das palavras no enunciado, a concordância dos tempos verbais, a relação entre tópico e comentário, a relação entre as sentenças não ligadas por conjunções etc., estando algumas diretamente relacionadas aos aspectos coesivos de um texto. Percebeu-se, então, que, para um tratamento adequado dos fenômenos citados, seria necessário incluir o contexto na gramática da frase, o que deu origem à hoje denominada *gramática textual*. Passa-se, então, da teoria da frase para a teoria do texto, que, segundo Conte (apud Fávero & Koch, 1998, p.13), faz-se em três momentos fundamentais:

1º o da análise transfrástica, na qual se procede à análise das regularidades que transcendem os limites do enunciado;

2º o da construção das gramáticas textuais, que têm como finalidade a reflexão sobre os fenômenos lingüísticos que são inexplicáveis pela gramática do enunciado, ou seja, aqueles fenômenos que fazem com que um texto seja um texto;

3º o da construção das teorias de texto, em que o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, ou seja, o conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto.

Assim, o que legitima a lingüística textual é sua capacidade de elucidar fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado (gramática textual), proporcionando um afastamento entre enunciado e texto, uma vez que há uma diferença qualitativa entre ambos. O texto é mais do que a soma dos enunciados que o compõe: “é qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão” (Fávero, 1993, p.7). Ao conjunto de enunciados produzidos por um locutor e o evento de sua enunciação denomina-se discurso. Em suma, o discurso é o conjunto formado pelo texto e pelas suas condições de produção, e o texto, o resultado concreto do discurso.

De acordo com essas definições propostas pela lingüística textual fica evidente que para se produzir qualquer tipo de texto é preciso ser capaz de não só escrever séries de sentenças que se liguem umas às outras, gramatical e logicamente, mas também escrever de forma apropriada ao propósito e à audiência que temos em mente. É necessário, ainda, escrever de maneira a comunicar algo aos leitores, e, visto que eles podem não estar fisicamente presentes, o que é escrito precisa ser o mais claro e preciso possível e sem ambigüidades ou incoerências. Assim, a produção discursiva precisa expressar correção de forma, adequação de estilo e unidade temática.

APRENDIZAGEM E ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Abbot & Wingard (1981, p.140) enfatizam três aspectos no aprendizado e no ensino da produção textual em língua estrangeira: “o de redação como um canal (ou meio), o de redação como um objetivo e, finalmente, o de redação com coesão”.

Esses três aspectos são, na realidade, inseparáveis e qualquer texto que se produza ao aprender-se uma língua estrangeira estará refletindo todos

eles. Entretanto, a aplicação de alguns exercícios específicos, propostos por vários livros didáticos, pode ressaltar apenas um, em detrimento dos outros dois. Nesse caso, cabe ao professor a identificação e adaptação de tais exercícios para que ensino e aprendizado realizem-se de forma mais plena.

Nos últimos anos tem havido uma tendência em favor de exercícios escritos que enfoquem mais a comunicação do que a mera prática de formas lingüísticas. Como decorrência, torna-se maior a ênfase em parágrafos ou textos mais longos e nos elementos coesivos que colaboram para a articulação desses textos. Entretanto, convém não nos esquecermos de que textos são formados por períodos e que, portanto, a estrutura gramatical desses períodos precisa também ser cuidada para que se atinjam os propósitos da comunicação.

São várias as contribuições da produção textual para o aprendizado de uma língua estrangeira. Quando alguém escreve em língua materna, freqüentemente o faz seguindo uma espécie de "discurso interior", como um ensaio sobre o que quer colocar no papel e como fazê-lo. Para evitar que esse processo mental seja realizado na língua materna ao redigir-se em língua estrangeira (e assim evitar que uma tradução mental seja o produto dessa redação, o que muitas vezes leva a uma escrita artificial e descaracterizada), é importante que o professor faça uma discussão oral sobre o que se vai escrever, levantando pontos relevantes, tanto na área de vocabulário quanto na gramatical, para que, ao redigir, o estudante tenha uma idéia clara do formato e do conteúdo, e assim, uma fluência mais exata do seu "discurso interior", possibilitando uma escrita mais adequada na língua a que se propõe. A produção textual desempenha, nesse caso, papel de reforço mental, visto que exige grande concentração e deixa registros que poderão ser usados mais tarde. Além disso, ao caracterizar-se como um trabalho mais individualizado, permite ao estudante produzi-lo no seu próprio ritmo, o que não acontece com as três outras habilidades que se procura fazer desenvolver nos alunos de língua estrangeira: a comunicação oral, a compreensão auditiva e a leitura. Constatam-se, então, alguns aspectos de como a produção textual pode agir como o canal (ou meio) que leva ao aprendizado de uma língua estrangeira.

No que diz respeito a objetivos, é preciso considerar as necessidades futuras do aluno, tanto na sua vida particular quanto na profissional. Dessa forma, é preciso prepará-lo e treiná-lo, ao menos de forma básica, em princípio, para que possa desempenhar as atividades a que se propuser. Tais objetivos são de longo prazo e podem ou não se identificar com a realidade do aluno, dependendo de sua situação e de suas expectativas. É importante que o professor se empenhe em encontrar meios para manter a motivação do seu aluno durante todo o processo de aprendizado. A produção textual visa, nesse aspecto, ao desenvolvimento da capacidade do estudante para realizar tarefas que vão desde fazer anotações, resumos e relatórios até desenvolver narrações, argumentações, dissertações etc., propiciando um trabalho contínuo e completo.

A coesão refere-se às relações tanto dentro como entre as sentenças, apesar de, muitas vezes, ser praticada apenas no âmbito da sentença. Os elementos coesivos, entretanto, atingem níveis e aplicações tão amplos, que deveriam ser praticados em todos os estágios de aprendizagem da língua.

As categorias coesivas são funcionais, embora, obviamente, realizem-se por meio de elementos gramaticais e lexicais. Para cada função coesiva há, geralmente, várias e diferentes formas que podem ser empregadas, o que envolve problemas de seleção, de gradação e de reciclagem. Isso significa que, ao ensinarmos uma determinada função, é preciso selecionar a forma mais adequada e treinar os estudantes para empregá-la ao falar ou redigir. A forma mais adequada será, em geral (mas não necessariamente), a mais simples. Porém, à medida que avançam nos seus conhecimentos lingüísticos, os alunos precisarão reconhecer e empregar, em seus exercícios escritos, elementos coesivos mais complexos que refletirão seu progresso na utilização do idioma. Cabe ao professor orientar o estudante não apenas sobre o emprego semântico correto, mas também sobre as pequenas diferenças de sentido que podem existir entre esses elementos, dependendo do contexto no qual forem inseridos, e ainda sobre as alterações estruturais que serão necessárias. A qualidade do texto a ser produzido dependerá, em grande parte, da habilidade em usar esses elementos adequadamente, pois eles estabelecerão as relações de significado entre as diferentes partes do texto.

DUAS ABORDAGENS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um dos aspectos mais controversos no ensino da produção textual em língua estrangeira é a tensão entre as abordagens de produto (*product approach*) e de processo (*process approach*). As abordagens orientadas para o produto visam ao produto final, ao texto coerente e sem erros; já aquelas orientadas para o processo focalizam as atividades que conduzem os alunos nas etapas da organização e reorganização de um texto. Aqueles que as defendem reconhecem que jamais haverá um texto perfeito, mas que se pode chegar perto da perfeição por meio da produção, reflexão, discussão e reorganização de sucessivos planos e rascunhos.

As abordagens que visam ao produto adotam atividades em sala de aula que incentivam o estudante à imitação, à cópia e à transformação de modelos fornecidos pelo professor ou pelo livro didático, com linguagem correta e apurada. Tais atividades enfocam, geralmente, apenas a estrutura da oração.

Nas décadas de 1960 e 1970, os livros didáticos de ensino de língua estrangeira baseavam-se na crença de que antes de os alunos escreverem parágrafos coerentes, era preciso que *dominassem* a língua quanto à estrutura da oração. As aulas de produção de texto deviam, portanto, enfatizar, em princípio, a formação de sentenças e os exercícios gramaticais.

De acordo com essa perspectiva, as técnicas usadas começam com exercícios que levam a uma produção textual controlada e passam, gradualmente, a uma produção mais livre, uma vez que o estudante tenha memorizado as estruturas a serem seguidas. Tais técnicas incluem:

- apresentação de modelos nos quais os alunos, em princípio, fazem pequenas mudanças e substituições;
- ampliação de um resumo;
- construção de parágrafos baseados em “estruturas-esqueleto” (seqüência de palavras e expressões a serem usadas no parágrafo), tabelas etc.;

- produção de um texto por meio de respostas dadas a uma série de perguntas planejadas;
- associação de orações: desenvolvimento de sentenças complexas seguindo diferentes regras de combinação.

Uma vez que essa noção de aprendizado por meio da imitação de orações apropriadas aproxima-se da visão dos lingüistas estruturalistas, ela não é bem aceita numa visão mais contemporânea, que se concentra nas línguas da perspectiva do discurso. Pesquisadores da área de produção textual criticam o fato de a abordagem que visa ao produto preocupar-se muito mais com os fins (o texto final), enfatizando a forma e a estrutura, e não com os meios, ou seja, com o processo criativo da redação. Assim, em vez de considerarem os textos no seu resultado final, os professores de produção textual começam a se interessar nos processos pelos quais os estudantes passam durante a composição de seus textos. Reconhece-se que não se produz um texto bem escrito na primeira tentativa, mas que é necessário percorrer um longo e penoso caminho, chegando-se a um resultado final satisfatório após sucessivos rascunhos.

A preocupação das pesquisas mais recentes sobre produção textual tem sido com os tipos de estratégias e atividades cognitivas nas quais o estudante se envolve ao produzir um texto. Richards (1990, p.108) menciona Murray, que distingue três estágios na produção de um texto: o ensaio, o esboço e a revisão.

O ensaio ou pré-redação envolve a escolha de um tópico, a busca de idéias sobre esse tópico, o amadurecimento dessas idéias, deixando que elas interajam, se desenvolvam e se organizem, não se esquecendo da audiência à qual se destinam e do propósito da redação. Nessa fase, o estudante talvez não tenha definido ainda o quanto das idéias e da informação que acumulou ele irá usar.

O esboço envolve o ato de colocar no papel as idéias em forma de rascunho. O que foi escrito serve para gerar novas idéias, planos e objetivos, e, dessa forma, o processo de redigir cria seu próprio sentido. O estudante pode, até mesmo, voltar à fase de ensaio e trabalhar, alternadamente, entre esta e a de esboço.

A revisão envolve a avaliação do que foi escrito e a eliminação ou inclusão do que for necessário, para que se atinja o objetivo a que o texto se propõe. Entretanto, a revisão pode ocorrer em qualquer etapa do processo de produção textual. Richards (1990, p.102) cita Flower & Hayes (1981), que acreditam na existência de uma ordem hierárquica do processo a envolver a produção textual, porém não consideram que o processo como um todo seja uma seqüência de etapas ordenadas de forma linear. Para eles, o processo de produção textual envolve uma série de atitudes opcionais que o escritor pode escolher durante o ato de redigir:

O processo de redação pode ser visto como o conjunto de ferramentas do escritor. Ao usar as ferramentas, o escritor não é obrigado a fazê-lo numa ordem estabelecida ou em estágios. E o uso de qualquer ferramenta pode criar a necessidade do uso de outra. A geração de idéias e a produção de sentenças podem requerer uma avaliação. Esta avaliação pode, ainda, forçar o escritor a pensar em novas idéias.

Para melhor abranger a complexidade do processo de produção textual, alguns lingüistas adotam uma terminologia mais exata para esclarecer a

distinção entre os aspectos de redação mais mecânicos e aqueles mais sofisticados que envolvem a comunicação escrita. Podemos aqui citar Bizzell (apud Hadley, 1993, p.290), que distingue entre o ato de compor, referindo-se a todos os processos que levam a qualquer tipo de produção escrita (reflexão sobre o tema ou tópico, coleta de informações, anotações, produção de rascunho etc.), e o ato de redigir, que se refere especificamente à transcrição do material acumulado.

As pesquisas sobre os processos de composição de textos levantam questões importantes sobre a metodologia do ensino de redação em uma língua estrangeira. Primeiramente, parece que a excessiva preocupação com os aspectos formais da língua prejudica o desenvolvimento de estratégias de redação eficientes. Além disso, bons redatores parecem produzir textos de melhor qualidade porque usam processos de redação apropriados. O emprego correto das técnicas de ensaio, esboço e revisão proporciona-lhes um controle melhor, tanto do conteúdo quanto da forma do texto. Mudanças fundamentais sobre o ensino da redação têm surgido no esforço de incorporar as técnicas de abordagem de processo (*process approach*) nos programas de ensino de língua estrangeira. Tais mudanças afetam o papel dos estudantes, o papel dos professores e os tipos das atividades que são usadas na sala de aula.

David Nunan (1995, p.91) apresenta um estudo onde alguns lingüistas (Hamp-Lyons & Heasley e Brown & Hood) enfatizam a necessidade da integração entre a abordagem de produto e a abordagem de processo na aula de produção textual, e também concordam que redigir é um processo que envolve os três estágios básicos já mencionados: a pré-redação, a redação propriamente dita e a revisão. Entretanto, vão além e defendem uma abordagem "colaborativa" (onde há colaboração aluno/aluno e aluno/professor) e insistem na importância do uso de modelos que permitam aos estudantes praticar, em classe ou em casa, o que mais tarde terão que empregar na vida real.

Como se pode constatar, há dois objetivos que envolvem o ensino da produção textual em uma segunda língua. O primeiro refere-se às habilidades cognitivas da redação como um instrumento para o aprendizado da língua; o segundo considera essas mesmas habilidades cognitivas como parte de um processo que irá viabilizar a redação. Dessa forma, o ensino da redação pode ser um instrumento para se atingir um objetivo ou pode ser um objetivo em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossa experiência, a integração das duas abordagens é vital para o desenvolvimento de uma boa produção textual no ensino de língua estrangeira desde o primeiro estágio. Um bom texto envolve propósito, audiência, processo, conteúdo, sintaxe, gramática, organização e escolha de vocabulário.

Instruções que se preocupam com a audiência e o propósito da redação ajudam os alunos iniciantes a buscarem um significado em seus trabalhos e não apenas a transcreverem estruturas que aprenderam. Além disso, a busca por esse significado colabora para a assimilação de novas estruturas.

Já no nível intermediário, a atenção quanto ao conteúdo e à organização passa a ser mais necessária. Nessa etapa, a abordagem de processo é uma grande aliada do professor para atingir seu objetivo, uma vez que os alunos não apenas lêem seus trabalhos visando ao significado, mas também interagem com seus colegas analisando a adequação do conteúdo, a organização, o propósito, a audiência etc.

Pode-se, então, afirmar que o ensino da produção textual englobando os dois processos apresenta três benefícios para o aluno de uma língua estrangeira: em primeiro lugar, colabora para o aprendizado, reforçando as estruturas gramaticais, as expressões e o vocabulário; em segundo, proporciona ao aluno a oportunidade de se aventurar na língua e buscar significado para o que quer dizer; e, finalmente, envolve o aluno na nova língua em si, forçando-o, na busca do significado, a “pensar” no novo idioma.

Referências bibliográficas

- ABBOT, G., WINGARD, P. *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. 5.ed. London: Collins ELT, 1981
- FÁVERO, L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios)
- FÁVERO, L., KOCH, I. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- FISHER, S. R. O fim do português. Entrevista a Eduardo Salgado. São Paulo. Revista *Veja*. Editora Abril. 5 de abril, 2000.
- HADLEY, A. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993.
- NUNAN, D. *Teaching Methodology: Textbook for Teachers*. 2.ed. Great Britain: Prentice Hall International English Language Teaching, 1995.
- RICHARDS, J. *The Language Teaching Matrix*. 5.ed. New York: Cambridge University Press, 1990.
- PHILLIPS, L. W. *Ernest Hemingway on Writing*. New York: Touchstone, 1984.
- THALACKER, S. H. M. *A coesão em EFL (English as a Foreign Language): dois níveis, duas abordagens*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. 10.ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

THALACKER, S. H. M. Text production in a foreign language. *Todas as Letras (São Paulo)*, n.4, p.51-58, 2002.

Abstract: *The essay intends to comment on the purpose and difficulties concerning the teaching of writing in a foreign language and to present two approaches which have been extensively discussed by contemporary linguists.*

Keywords: *Writing production; foreign language; written discourse; learning; teaching; product approach; process approach.*