

## **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ana Paula GUEDES  
Universidade Estadual de Maringá  
apguedes@uem.br

**RESUMO:** Os programas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, geralmente, estabelecem seus conteúdos de maneira evolutiva e linear, ou seja, os conteúdos são apresentados a partir do critério de desenvolvimento de capacidades comunicativas em consonância com as complexidades gramaticais. Porém, sabe-se que esse processo mobiliza conhecimentos de linguagem, culturais e sociais que entram em um movimento de reconstrução, de reformulação a cada novo conteúdo e a cada nova língua estudada pelo indivíduo. Impossível seria tratarmos a linguagem sob um ponto de vista estático já que durante as atividades de interação, contamos com os fatores individuais e sociais, dentre outros, ligados às estratégias de aprendizagem dos estudantes que podem interferir na progressão dos conhecimentos dos indivíduos. A identificação e análise destes mecanismos podem indicar os obstáculos, as dificuldades que permeiam a prevista linearidade do processo de ensino e de aprendizagem. Neste artigo, apresentamos e refletimos sobre os dados resultantes da Análise de Erros (CORDER, 1967) de produções textuais escritas em língua francesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita; Processo; Língua Estrangeira; Transferências; Interferências.

As metodologias de ensino de língua estrangeira refletem a importância direcionada às atividades de oralidade. A escrita mantém-se em plano alegórico até o advento da abordagem comunicativa que procura equilibrar a presença de todas as habilidades nos exercícios propostos durante a aula. Porém, uma rápida observação de livros didáticos revela que a escrita está restrita a exercícios do tipo siga o modelo, complete, reformule demonstrando uma limitação da capacidade de escritura ao nível frasal. Nessa direção, entende-se a escrita como uma habilidade comunicativa consequente ao domínio da oralidade; o desenvolvimento da habilidade oral e o estudo estrutural da língua seriam suficientes para que a organização textual escrita seja compreendida e utilizada pelo aprendiz. Não pretendemos negar a contribuição da oral para a escrita, queremos destacar que a escrita ainda não teve sua abordagem otimizada de maneira que o ato de escrever seja considerado em todos os seus aspectos discursivos e composicionais. Por isso, nesse artigo, pretendemos apresentar os aspectos do processo de escrita em língua estrangeira, mostrar a ação desses aspectos na produção textual escrita de estudantes e ponderar sobre os caminhos didático-pedagógicos que podem contribuir para o aprimoramento da habilidade escrita.

### **1. O processo de escrita**

Para compreendermos o processo de escrita em língua estrangeira consideramos necessário resgatar algumas de suas características na língua materna e sua relação com a fala. Kato (2003) propõe que a escrita em sua fase inicial tenta representar a fala e, de fato, em nossos dados da escrita em língua estrangeira também identificamos essa característica. A função dos estudos escolares concentra-se, então, na tentativa de diferenciar a fala da escrita apresentando regras, normas, convenções específicas da escrita, tal como afirma Pontecorvo “[...] Aprender a escrita é aprender um novo léxico, uma nova morfologia e um novo modo de estruturar e separar as partes do discurso. Tudo isso requer um uso progressivamente consciente das convenções do sistema de escrita e dos textos escritos (2003, p.137)”. O

sistema de representação da escrita requer então, uma revisão do sistema de fala principalmente porque na fala atuam diferentes componentes da linguagem como os não verbais que integram o contexto; a escrita também vincula-se a atividades verbais e não verbais, porém “[...] na escrita em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio de palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas (VYGOTSKY, 2000, p. 179)”.

Bernárdez (1982) estabelece a relação entre os elementos linguísticos e não linguísticos da escrita e indica três características fundamentais do texto: comunicativa (atividade), pragmática (intenção) e estrutural (regras do nível textual). Essas três características são providas de regras próprias e estão em constante dependência do caráter social da linguagem. Portanto, um texto possui regras pertencentes a uma atividade comunicativa subsequente a uma intenção que, por sua vez, almeja a interação social. Para que haja a interação, faz-se necessário seguir algumas convenções predispostas socialmente; essas convenções não estão restritas às normas gramaticais. Segundo o autor, o texto, antes de sua realização mediante unidades linguísticas de nível inferior, que seriam as frases, se organiza pela sua estrutura profunda, baseada em fatores de intenção verbal: o sistema linguístico da língua, o domínio da mesma, o estilo que determina quais os meios linguísticos mais adequados, o fator expressivo, as diferenças individuais entre falante e ouvinte, o contexto linguístico, a situação verbal. Todos esses fatores contribuem para o alcance do objetivo comunicativo do indivíduo que é a interação social. A interação social é a meta da atividade comunicativa estabelecida pelas regras estruturais e pelos fatores pragmáticos, sociais. Destaca-se a relação interdependente entre o escritor e o leitor, o falante e o ouvinte; a escrita é considerada como interacional, o escritor revê suas estratégias para aproximar-se o máximo possível do leitor, para atingir sua finalidade de interação. Nessa vertente,

[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH, 2012).

Com base no que foi apresentado até o momento podemos resumir o processo de escrita com base no fluxograma de Hayes e Flower (1980) capaz de aglomerar os diversos elementos da linguagem manipulados durante a escrita: os conhecimentos e planos de escrita armazenados na memória de longo prazo; o planejamento que aglomera geração, organização das ideias e estabelecimento de metas; o contexto de tarefa que envolve as instruções de tópico e receptor, e os elementos motivadores; o tradutor que é responsável pela produção do texto até determinado momento; a revisão que comporta a leitura e a editoração; o monitor que coordena todos os anteriormente citados. A combinação desses elementos objetiva a interação social, expressa o desejo do indivíduo de ser compreendido e de interagir com os outros.

## **2. O processo da escrita em língua estrangeira**

Partimos da concepção de completude da escrita que em língua estrangeira adquire novos componentes relacionados principalmente ao sistema intermediário da linguagem que se constitui dos conhecimentos advindos da língua materna e seu entrelaçamento com a língua

estrangeira. As pesquisas que melhor expressam essa relação são as da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e da Interlíngua.

Nemser (1971), um dos pesquisadores da Análise Contrastiva, nomeia o sistema que relaciona conhecimentos da língua materna e da língua estrangeira, como sistema aproximativo capaz de revelar as semelhanças e as diferenças entre as línguas materna e estrangeira. Nessa vertente, os erros seriam consequentes das diferenças. Porém, essa teoria enfraquece-se diante dos estudos que revelam que muitos erros não estão necessariamente atrelados às diferenças entre as línguas. Nessa defesa, surge a Análise de Erros com os conceitos de dialeto transicional e idiossincrático (CORDER, 1967), relacionando-se, respectivamente, com o sistema que se constitui da língua materna e da língua estrangeira e com o sistema que se estrutura com as línguas e com o seu processo de aprendizagem. A identificação da idiossincrasia fornece elementos para a compreensão de como e porque se aprendem as línguas, permite o levantamento dos elementos que compõem as hipóteses do processo de aprendizagem durante o manuseio da língua materna e da língua estrangeira. Essas hipóteses fazem parte do processo interlinguístico (SELINKER, 1994) e podem ser manifestados, segundo a teoria da interlíngua, por meio de processos, dentre eles, destacamos o de transferência linguística, quando decorre do conhecimento da língua materna, as estratégias de aprendizagem que resultam em inferência, dedução e outras atividades cognitivas do aprendiz e a supergeneralização dos dados da língua em estudo que resulta da aplicação de determinada regra linguística equivocadamente, como, por exemplo, compor o plural em língua francesa sempre com a desinência *s* quando existem outras variantes. Todos os processos são interdependentes e podem ser concomitantes.

Assim, entendemos que o processo de escrita em língua estrangeira, além dos fatores pertinentes à língua materna possui a interferência da aprendizagem da nova língua e suas implicações que são de caráter volátil, instável e idiossincrático. Bialystok (1992), dentre outros, indica que a aprendizagem de uma língua depende dos conhecimentos verbais e não verbais do indivíduo. Os conhecimentos de mundo, de cultura e de outras línguas permitem o acionamento de processos e estratégias que podem resultar em respostas corretas ou erradas do ponto de vista comunicativo e interacional, nesse movimento, situa-se o levantamento de hipóteses que são constantes e contributivas para o processo de aprendizagem.

Acreditamos que o levantamento de hipóteses pode ser potencializado durante os processos de revisão e reescrita, é nesse momento que o indivíduo pondera e contrapõe seus conhecimentos de linguagem produzindo as inferências, as deduções como veremos a seguir nas análises de produções textuais.

### **3. Análise dos erros nas produções textuais em língua estrangeira**

Os dados aqui apresentados são provenientes de produções textuais escritas por acadêmicos do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá. As produções foram desenvolvidas como avaliações bimestrais das disciplinas de Literatura Francesa nas terceira, quarta e quinta séries do curso. Todas as avaliações são resultantes de discussões prévias sobre o tema e de tempo hábil para consulta a manuais, dicionários, tábuas de verbo, revisão e reescrita. Para análise dos erros, selecionamos exclusivamente os pertinentes ao emprego dos pronomes complemento dos objetos direto e indireto em língua francesa. O gráfico a seguir sintetiza as ocorrências.

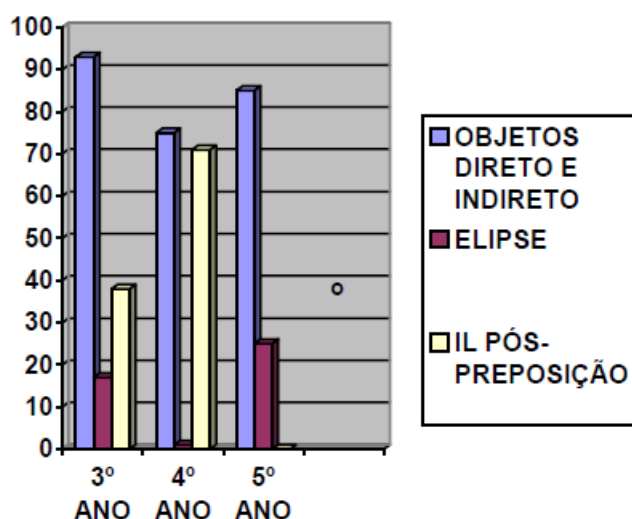


Gráfico 1 - Frequência das ocorrências comuns nas três séries

A análise do gráfico 1 expõe a insegurança do aprendiz de francês no tocante ao emprego de alguns pronomes. Essa instabilidade sinaliza o processo de idiosincrasia, do levantamento de hipóteses diante do contato com novas estruturas, diante de novos conhecimentos sobre a língua meta. Por exemplo, o emprego do *il* pós-preposicionado aumenta significativamente do terceiro para o quarto ano, e no quinto ano desaparece. As causas que levam ao desaparecimento dessa ocorrência podem estar relacionadas ao maior acesso à leitura de textos que contenham a construção gramatical em foco, ou maior acesso a exercícios variados que lhe possibilitem refletir sobre o funcionamento da língua alvo. No quinto ano, o acadêmico acumula leituras das disciplinas de língua e de literatura, participa de um processo de reflexão e de amadurecimento dos conhecimentos que podem tê-lo encaminhado para a percepção do impedimento do emprego do pronome pessoal sujeito *il* pós-preposição em língua francesa.

Quanto às ocorrências de emprego do pronome tônico (ou preposicionado) ao invés das formas do complemento direto e indireto, percebe-se uma tendência à fossilização (SELINKER, 1994), pois há uma similaridade do número de ocorrências em todos os níveis. As causas podem ser decorrentes dos processos de supergeneralização da regra da língua francesa e de transferência linguística da língua materna. Na supergeneralização, o acadêmico emprega o *lui* como substituto do *il* em qualquer função, e por transferência da regra do português brasileiro (que denota a preferência pela construção “para ele”) opta pelo *lui* preposicionado e o utiliza em situações obrigatórias do emprego do *lui* proclítico (função objetivada indireta).

De fato, parece que o português brasileiro tem sido o causador de grande parte das transferências, já que nesse sistema pronominal os pronomes *ele(s)* e *ela(s)* assumem as formas objetivadas diretas *o(s)* e *a(s)*, como sinaliza Câmara Jr. (2005), bem como as formas indiretas introduzidas por uma preposição (*a ele, a ela*), conforme Câmara Jr. (2204). Dessa maneira, o brasileiro aprendiz de francês tende a: optar pela forma tônica no lugar do objeto indireto; empregar o *il* pós-preposicionado; empregar a forma tônica em função clítica acusativa.

No tocante às ocorrências de elipse do pronome sujeito, há provavelmente também a transferência da língua portuguesa já que a regra do português normativo permite, segundo Bechara (2004), a elipse de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural, mas não das terceiras

pessoas, como a ocorrência identificada, enquanto em língua francesa o emprego de elipse é proibido para quaisquer pessoas pronominais. O que merece destaque é o fato de a elipse desaparecer na quarta série e retornar com índice considerável na quinta série.

Todas essas interferências do português na escrita em francês foram identificadas, pelo menos, em uma das frases dos textos analisados. Portanto, deduz-se que o aprendiz está em fase de teste dos seus conhecimentos que serão amadurecidos, desenvolvidos ao longo de seus estudos. Observa-se, com maior insistência, o comportamento de teste dos pronomes pessoais em produções escritas completas como constatado pelo fato de em um parágrafo o aprendiz empregar corretamente uma construção pronominal e em parágrafos subsequentes empregá-la equivocadamente e na sequência de forma correta.

#### **4. Processo de escrita em língua estrangeira e sistema intermediário da linguagem**

As produções textuais escritas analisadas mostram que a escrita em língua estrangeira, especificamente a escrita em francês língua estrangeira, no tocante ao emprego dos pronomes, recebe interferências de dois aspectos dos conhecimentos de construção linguística da língua portuguesa: o português normativo (adotado pelas gramáticas, pelos livros didáticos e pelos gêneros com predomínio de linguagem normativa) e o português brasileiro (presente em alguns gêneros literários e na linguagem cotidiana). As regras do português normativo não se diferem muito das regras do francês quanto ao emprego dos pronomes, ambos empregam os pronomes pessoais oblíquos em posição proclítica. Porém, os dados demonstram que por interferência do português brasileiro algumas transferências são efetivadas para a escrita em língua francesa. Tal ocorrência prova a existência do chamado sistema intermediário da linguagem, das fases de testes dos conhecimentos.

Então, podemos afirmar que a escrita em língua estrangeira depende do nível de conhecimento do aprendiz na mesma habilidade linguística em língua materna, isto é, seria tentador afirmar que haveria maior facilidade para o emprego normativo dos pronomes entre os aprendizes com maior afinidade com os gêneros de estilo normativo enquanto que a fase de levantamento de hipóteses seria mais insistente entre os estudantes com menos tempo de manipulação dessas construções. Ou ainda, que o tempo de exposição às construções linguísticas determina uma menor oscilação do levantamento de hipóteses, assim os aprendizes com maior tempo de estudo cometem menos erros que os com menor. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a escrita em língua estrangeira sofre menor interferência dos processos de aprendizagem com o aprofundamento dos estudos de suas características, de seus estilos ou com o maior tempo de manipulação da mesma regra linguística. Essa afirmação parece evidente, porém, temos pesquisas que constataam que o cruzamento entre os conhecimentos com o acesso a novas estruturas linguísticas podem causar uma regressão no processo de aprendizagem. É o que demonstra os dados de Álvarez (2002) nos quais o não uso de pronomes objetos indireto (dativos) mostra percentuais oscilantes nas construções de aprendizes do segundo, terceiro, quarto, sétimo e oitavo semestres de estudos - 37%, 39%, 40%, 28,6% e 33,4%, respectivamente. Esses percentuais são próximos e apresentam um leve aumento até o quarto semestre (de 37% para 40%), seguido por uma abrupta diminuição no sétimo (28,6%) e uma retomada do aumento (33,4%) no oitavo semestre. O mesmo ocorre nos percentuais direcionados ao uso desnecessário de dativos que de 3,7% no primeiro semestre, diminuem para 1,6% e 1,8% nos segundo e terceiro semestres e, na sequência, aumentam consideravelmente para 5,7% no sétimo semestre, e voltam a diminuir para 1,5% no oitavo semestre. A mesma instabilidade dos dados é observada em Yokota (2001), ao mostrar que brasileiros aprendizes de espanhol com 120h de aula têm menos ocorrências de omissão ou uso desnecessário do pronome acusativo que os aprendizes de 120h a 240h de aula.

As pesquisas demonstram a inquestionável instabilidade do sistema intermediário da linguagem a questão do momento é saber qual o comportamento didático e programático do ensino de língua estrangeira diante desse fato.

### Considerações finais

Existe uma tendência do ensino de língua estrangeira em obedecer a sequência programática prevista pelos livros didáticos. Porém, os resultados das pesquisas sobre os erros e as teorias sobre o sistema intermediário da linguagem nos apresenta uma instabilidade dos conhecimentos dos aprendizes durante os estudos e perante a apresentação a novos conteúdos, quer dizer, existe um conflito entre proposta e ação em que a primeira é linear, a outra é irregular apresentando fases de progressão e de regressão. No processo de escrita em língua estrangeira, percebemos essa irregularidade com muita facilidade, como constatado anteriormente. Porém, o professor possui um forte aliado que pode auxiliar o aluno e o processo de construção dos conhecimentos: a reescrita. O fato de na habilidade escrita, o estudante possuir tempo para refletir, anotar, pesquisar, comparar, inferir contribui para que as eventuais transferências ou supergeneralizações sejam amenizadas. Para tanto, cremos que os envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno, precisam reafirmar seus hábitos de revisão, de reescritura.

### Referências

- ALVAREZ, M. A. G. *La oblicuidad, construcciones de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol*. São Paulo: USP, 2002, 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe S. A. , 1982.
- BIALYSTOK, E. Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, Juana Muñoz. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992, p.177-191.
- CÂMARA JR, J. M. *Dispersos* de J. Mattoso Câmara Jr. UCHOA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). Nova ed. Ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2005.
- CORDER, S. Pit. The significance of learners errors. *IRAL*, v(4), 1967, p.161-170.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- HAYES, J. R; FLOWER, L. S. Identifying the organization writing processes. In: GREGG, L. W; STEINBERG, E. R (eds). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale-New Jersey: L. E. A., 1980, p.3 - 30.
- KATO, M. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX/2, p.115-123, may 1971.
- PONTECORVO, Clotilde. As práticas de Alfabetização Escolar: Ainda é Valioso o Falar Bem para Escrever Bem? In.: FERREIRO, E.(org). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. 2.ed. New York: Longman, 1994.
- VOGEL, K. *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean Michel Brohée et Jean Paul Confais. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOKOTA, R. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. São Paulo: USP, 2001. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2001.