

O PAPEL DA EXPRESSÃO ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Heda Maciel Caminha
Pós-Graduação em Lingüística e
Letras da PUCRS

O trabalho que segue foi apresentado no VI Congresso Mundial de Professores de Francês, realizado em julho de 1984 no Québec, Canadá. A boa acolhida que teve então foi o que me encorajou a publicá-lo em português. O tema do trabalho, que há dois anos tornou-se o centro de minhas pesquisas, é o papel da expressão escrita no ensino/aprendizagem de uma língua.

1 — O PONTO DE PARTIDA OU AS ORIGENS

Partindo da constatação de que a expressão escrita constitui uma das principais dificuldades dos estudantes de língua francesa, os professores de língua, civilização e literatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul iniciaram em 1981 pesquisas no campo da teoria do texto. Depois de alguns meses de trabalho, por causa do afastamento de nossa coordenadora, que foi para a França fazer seu doutorado, o grupo se dispersou, mas, motivada sobretudo por meu trabalho em língua materna no 2º grau, que acusava nos alunos do primeiro ano os mesmos problemas de escrita dos estudantes universitários em língua estrangeira, continuei o objetivo estabelecido no início de nossas pesquisas de 1981: instituir em minhas aulas de francês e de língua materna um programa que levasse os estudantes, pouco a pouco, mas sem interrupção, da **recepção à produção** de textos.*

* Quando afirmo que o grupo se dispersou, não estou absolutamente negando que outras colegas não tenham continuado a trabalhar com a lingüística textual. Seria dar provas de ingênua pretensão, pois bem se sabe que atualmente, no Brasil, poucas são as universidades que não se voltam para o tema.

A origem dos problemas de base de recepção/produção se situava a nível de uma perspectiva que considerava o texto apenas uma seqüência de frases isoladas. Tal abordagem não permitia que o texto fosse observado como um conjunto estruturado, coerente, cujas frases estão inter-relacionadas em uma organização global. Era necessário, pois, oferecer aos estudantes uma nova perspectiva de **percepção textual**. Foi na gramática textual (Van Dijk, 1980) e na lingüística textual, sobretudo nos textos dos colaboradores das revistas *Pratiques e Etudes de Linguistique Appliquée* (Halté & Petitjean, 1978; Charolles, 1978; Combettes, 1978; Moirand, 1979), além de G. Genette (1979 e 1982), que encontrei o suporte teórico de minha prática de ensino.

2 — POSTULADOS TEÓRICOS

Como tudo o que se relaciona com uma pedagogia da língua, minha experiência repousa em certos postulados que sustentam a pesquisa e sem os quais ela não seria realizável. Tais postulados devem permitir a todo professor propor outras práticas pedagógicas:

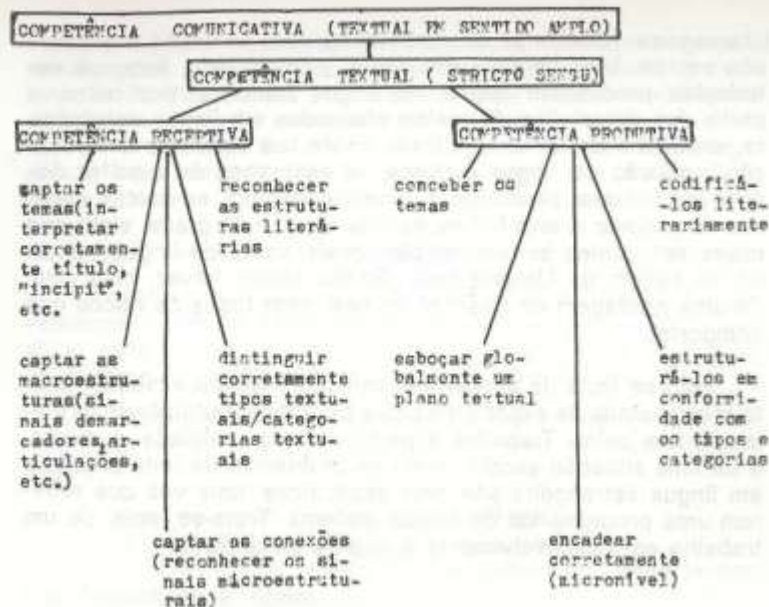
2.1 — "A competência de leitura pressupõe uma tripla competência: uma competência lingüística que depende dos modelos sintático-semânticos da língua; uma competência discursiva que repousaria no conhecimento dos tipos de escrita (sua organização retórica) e de suas dimensões pragmáticas (as situações de escrita); enfim, uma conhecimento das preferências extralingüísticas dos textos" (Moirand, 1979, p. 22).

2.2 — A escrita é inseparável da leitura: a produção de textos pressupõe a recepção, a análise da produção dos outros.

2.3 — A transtextualidade, movimento natural da língua que evolui através de constantes dialogismos criadores que a agitam, está, pois, no centro de nossa experiência. É a ela que devemos a possibilidade de uma prática produtiva, a do pasticho e a da paródia.

2.4 — A competência textual stricto sensu é uma noção que abarca sobretudo as capacidades de constituição de coerência e de delimitação textual, tanto no sentido ativo como no sentido receptivo (Rück, 1980, p. 51-3).

2.5 — A competência textual assim considerada postula que o leitor que possui uma boa competência textual a nível receptivo poderá transferir tal capacidade ao campo da competência produtiva. Veja-se o quadro proposto por Rück (1980, p. 54):



2.6 — Aprender a produzir textos não é, pois, aprender a justapor frases de modo correto, mas é aprender o caminho que leva à elaboração de textos coerentes e inteligíveis, é desenvolver habilidades mentais bem precisas, o espírito crítico sobretudo.

2.7 — A aprendizagem de mecanismos e de técnicas para a elaboração de textos não vai afetar a criatividade do escritor; pelo contrário, "ao espontaneísmo, ao empirismo, à criatividade (dos alunos como dos mestres), preconizados pela instituição, convém opor a aprendizagem deliberada de instrumentos teóricos, os únicos capazes de ajudar os sujeitos tradicionalmente menos 'favorecidos' a vencer o obstáculo que constitui, para eles, em nosso sistema escolar, o discurso das Belas-Letras" (Goldenstein, 1976, p. 79).

3 — A SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A experiência que relato se inscreve em um curso de língua francesa, nível V, destinado a estudantes universitários. Esses estudantes praticavam satisfatoriamente a língua oral, mas atestavam uma certa incapacidade para a expressão escrita, que se explicava, como pude constatar, por uma dificuldade de expressão escrita em língua materna. Pareceu-me, pois,

interessante considerar tal curso como uma iniciação à expressão escrita. Meu objetivo era duplo: por um lado, fazer os estudantes produzirem textos em língua francesa; por outro, a partir das descrições de textos efetuados em língua estrangeira, expor a base de uma reflexão sobre tais condutas de recepção/produção em língua materna, na esperança de suscitar discussões críticas, pesquisas do mesmo gênero, as únicas capazes de renovar o eixo leitura/escrita no 1º e 2º graus, visto que esses estudantes seriam também professores de língua materna ao saírem da Universidade. Sonho louco, talvez, mas sinal de uma passagem do possível ao real, com todos os riscos que comporta.

Não se trata de apresentar aqui um trabalho acabado, muito menos ainda de expor elementos de trabalho utilizáveis diretamente nas aulas. Trabalhei a partir de uma realidade: a minha, a de uma situação escolar onde os problemas de leitura/escrita em língua estrangeira são bem específicos, uma vez que refletem uma problemática de língua materna. Trata-se, pois, de um trabalho em desenvolvimento à espera de alimento.

4 — DA RECEPÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Não retraçarei aqui exaustivamente toda a história dessa prática de ensino, mas escolherei os momentos-chave para expor um resumo do trabalho elaborado.

Como se tratava de uma primeira experiência, considerei indispensável o estabelecimento de uma certa progressão, a fim de sensibilizar os estudantes para uma percepção do texto e para suscitar seu **desejo** de produzir textos. As etapas previstas foram as seguintes:

- abordagem do texto como objeto de uma eventual "matriz de escrita";
- produção de textos;
- apresentação oral das produções obtidas.

PRIMEIRA SÉRIE DE EXERCÍCIOS

O objeto de leitura nessa primeira série foram documentos de natureza e de forma diversas. Meu objetivo era o de ir da frase ao texto e depois ao discurso: tornava-se necessário insistir em estruturas gramaticais diversificadas (da coordenação à subordinação; das orações relativas à adjetivação, nominali-

zação, etc.); na repartição da informação tema/rema (pronominalizações, substituições lexicais, etc.); na reescrita e combinação de frases. Mas por onde começar? Como desbloquear estudantes que não estavam nem um pouco motivados a escrever? Era preciso insistir no texto como matéria lúdica, lugar de um jogo possível. Decidi, então, começar por textos publicitários. Nesse nível, minha prioridade eram os conectores, as conexões interfrasais (aditivas, enumerativas, explicativas, adversativas, conclusivas, temporais, etc.) e a pronominalização.

Convidei, primeiramente, os estudantes a fazerem um levantamento, em diversas revistas, de textos publicitários. Cada aluno coletou mais ou menos quinze textos. Uma vez reunido e xerocado o material, propus atividades do tipo:

— Estabelecendo as relações lógicas necessárias à coerência do texto, organizar um parágrafo a partir das seguintes frases:

1. a. Le parfum Amazone a un **sillage**.
- b. Le **sillage** d'un très grand parfum.
- c. Distinction et sensualité s'harmonisent **dans** le parfum Amazone (ver Anexo 1).

Produções obtidas:

"Le sillage d'Amazone est **celui** d'un très grand parfum où distinction et sensualité s'harmonisent."

"Amazone, le sillage d'un très grand parfum où s'harmonisent distinction et sensualité".

2. a. Un chemisier en soie, c'est un ami fidèle.
- b. Vous porterez en maintes occasions un **chemisier en soie**.
- c. **Vous porterez** en toutes saisons un **chemisier en soie**.
- d. **Vous porterez** pendant des années un **chemisier en soie**.
- e. **La soie est** vivante.
- f. **La soie est** souple.
- g. **La soie** défie le temps.
- h. Vous souhaitez savoir davantage à **propos de ce chemisier**.
- i. Vous écrivez à la maison Franck Olivier.

Produções obtidas:

"Un chemisier en soie, c'est un ami fidèle: vous **le** porterez en maintes occasions, en toutes saisons, pendant des années,

car la soie est vivante et souple, elle défie le temps. Si vous souhaitez en savoir davantage, écrivez à la maison Franck Olivier."

"Un chemisier en soie, c'est un ami fidèle que vous porterez en maintes occasions, en toutes saisons, pendant des années, parce que la soie est vivante, souple et défie le temps. Souhaitez-vous en savoir davantage? Écrivez à la maison Franck Olivier."

Nesta série, propus também exercícios de lacunas, como por exemplo:

"Les notes de tête sont (d'abord) sages. (Puis) le ton monte. Les notes de fond, tenaces, s'expriment irrésistiblement (jusqu'à) atteindre aux sommets de la féminité."

SEGUNDA SÉRIE DE EXERCÍCIOS

O objeto de leitura desta série foram também textos de natureza e de forma diversas. A transição entre a série 1 e a 2 foi feita com um texto publicitário pelas razões acima evocadas.

Meu objetivo nesta segunda série era a escrita de textos a partir de um molde retirado do documento autêntico analisado. Para tanto, utilizei um texto de tipo dissertativo de A. Camus.

Momentos:

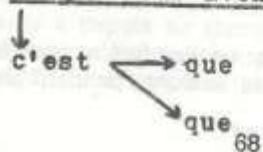
— distribuição do texto de Camus aos estudantes (ver Anexo 2);

— leitura crítica, levantamento das regras de escrita imediatas e evidentes com a preocupação de avançar na prática de escrita.

As regras levantadas foram as seguintes:

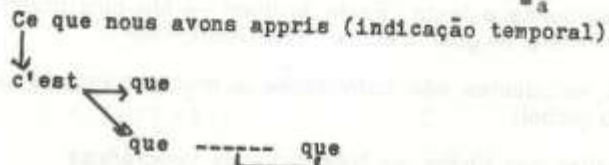
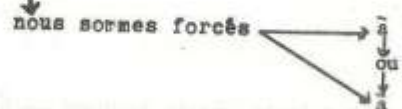
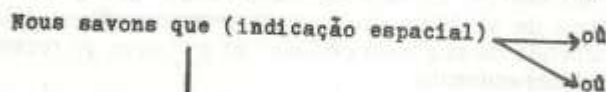
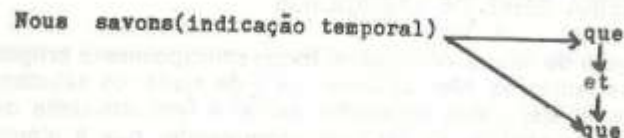
- escrita de um texto de dois parágrafos;
- extensão relativamente curta dos parágrafos, sobretudo do segundo;
- existência de nexos sintáticos entre as orações, as frases e os parágrafos;
- embreantes estruturais do tipo "nous savons... que";
- coerência semântica a nível das expansões sintáticas do segundo nível: o embreante (c'est) mantém uma coesão ressaltada pelo primeiro nível:

Ce que nous avons appris...



f. progressão temática.

Para possibilitar que os estudantes se dessem conta da estrutura do texto, propus o esquema seguinte:



Nous savons (articulador de conclusão) que ----- que.

Após ter analisado o esquema, pedi aos estudantes que trabalhassem em grupos de dois sobre os princípios seguintes:

- escolha de um tema embreante;
- produção de um texto sobre a estrutura estudada.

Entre os textos assim obtidos, foi feita uma escolha coletiva de dois que pareciam os mais interessantes.

Produção obtida:

"Nous savons aujourd'hui qu'il n'y a plus d'union entre les hommes et que tous les efforts de fraternité sont vains. Nous savons que, dans le monde moderne, où le progrès technique déshumanise l'homme, où la seule loi est celle du coup par coup, nous sommes forcés à la solitude ou au désespoir suivant le cas. Ce que nous avons appris pendant les dix dernières années c'est que le sentiment de fraternité disparaît, que l'apologie du chacun pour soi se répand dans un monde que nous ne pouvons plus supporter.

- retirar um molde do texto;
- redigir um texto a partir do molde retirado.

Produção obtida:

"Depuis deux mois mes efforts se sont concentrés sur le désir d'écrire. Ce qui est à la fois un malheur et un bonheur. Un malheur parce que cet effort me rend presque malade, une tension, une peur d'échouer. C'est un bonheur car je sais que tout ce malaise s'envole face à la réussite d'un texte rédigé par moi toute seule. Autrefois, je n'attribuais aucune importance à l'acte d'écrire, j'y étais même indifférente. Maintenant je sais qu'écrire c'est une nouvelle dimension de l'existence. J'y prends même un certain plaisir. Mon effort est motivé, envie de dire, de produire, ce qui est peut-être envie de vivre autrement."

QUARTA SÉRIE DE EXERCÍCIOS

O objeto de leitura desta série foi a narrativa. Meu objetivo era o de levar os estudantes a produzirem narrativas a partir de um modelo gerativo. O apoio teórico foi o modelo proposto por Jean-Michel Adam (apud Goldenstein, 1976) e a gramática textual utilizada para as outras séries (articulações, pronominalizações, progressões temáticas, etc.).

Momentos:

1ª seqüência:

— foi distribuído aos estudantes a narrativa "Madrigal manqué", de Alphonse Allais (1966, p. 26-8);

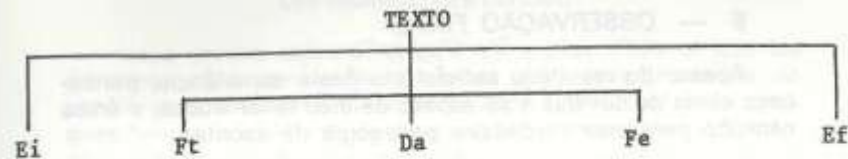
— após a leitura do texto e a explicação de certas palavras desconhecidas, para levar os estudantes a pensarem a narrativa em uma seqüência lógica, foram propostas as seguintes perguntas:

1. O que ocorre no início da narrativa?
2. O que vem transformar tal situação?
3. O que essa transformação provoca?
4. Como o equilíbrio da situação ou do estado inicial é recuperado?
5. Qual é a situação ou estado final?

— os estudantes foram convidados a dividir o texto em cinco partes;

— os estudantes propuseram uma definição para cada parte do texto;

— finalmente, apresentei-lhes a definição da seqüência narrativa de Jean-Michel Adam (apud Goldenstein, 1976, p. 71):



onde:

- Ei = estado inicial;
- Ft = força transformadora;
- Da = dinâmica de ação;
- Fe = força equilibrante;
- Ef = estado final;

— depois das definições da seqüência narrativa, pedi que os alunos elaborassem um esquema da carga de informação do texto e de suas articulações;

— a partir das observações feitas, convidei os estudantes a reescreverem o texto seguindo o esquema elaborado;

— as transformações textuais operadas pela reescrita foram levantadas e discutidas.

2ª seqüência:

Redação de uma continuação para a narrativa.

Momentos:

- distribuição e leitura de um texto narrativo;
- elaboração de um esquema das seqüências narrativas;
- elaboração de um esquema das informações e das articulações;
- a partir das observações feitas, elaboração de uma continuação para a narrativa.

QUINTA SÉRIE DE EXERCÍCIOS

O objetivo desta série foram narrativas curtas e fábulas. Meu objetivo era trabalhar a nível da paratextualidade: a paródia. A partir de certas figuras sugeridas por Gérard Genette em *Palimpsestes* (1982), os estudantes transformaram o hipotexto. As figuras utilizadas foram as seguintes:

- aumento: por adição maciça (extensão) e por dilatação estilística (expansão);
- redução: por corte e por concisão;

— transmodalização: da dramatização à narrativização e vice-versa.

5 — OBSERVAÇÃO FINAL

Apesar do resultado satisfatório desta experiência, permanço cheia de dúvidas e só espero de meu leitor trocas, o único caminho para uma verdadeira pedagogia da escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1 — ALLAIS, Alphonse. Madrigal manqué. In: *A la une! Contes et nouvelles*. Paris, Librairie Générale Française, 1966, p. 26-8.
- 2 — CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, Paris, Larousse (38): 7-41, mai 1978.
- 3 — COMBETTES, Bernard. Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue Française*, Paris, Larousse, (38): 74-86, mai 1978.
- 4 — GENETTE, Gérard. Introduction à l'architexte. Paris, Seuil, 1979.
- 5 — ———. *Palimpsestes*. Paris, Seuil, 1982.
- 6 — GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. Une grammaire de texte pour la composition française. *Pratiques*, Metz (10): 69-79, juin 1978.
- 7 — HALTÉ, Jean-François & PETITJEAN, André. Lire et écrire en situation scolaire. *Langue Française*, Paris, Larousse (38): 58-73, mai 1978.
- 8 — MOIRAND, Sophie. Situations d'écrit. Paris, CLE International, 1979.
- 9 — RUCK, Herbert. Linguistique textuelle et enseignement du français. Paris, Hatier, CREDIF, 1980.
- 10 — VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI, 1980.

ANEXO 1

LE NOUVEAU PARFUM D'HERMÈS

Le sillage d'Amazone est celui d'un très grand parfum, où s'harmonisent distinction et sensualité. Les notes de tête, fraîches, sont d'abord sages. Puis le ton monte. Les notes de fond, tenaces, s'expriment irrésistiblement jusqu'à atteindre aux sommets de la féminité.

(Texto de uma publicidade do perfume Amazone. Fonte: Revista *Elle*.)

ANEXO 2

UN MONDE UNIVERSEL

Nous savons aujourd'hui qu'il n'y a plus d'îles et que les frontières sont vaines. Nous savons que, dans le monde en accélération constante, où Moscou parle à Washington en quelques heures, où l'Atlantique se traverse en moins d'une journée, nous sommes forcés à la solidarité ou à la complicité suivant le cas. Ce que nous avons appris pendant les années 40, c'est que l'injure faite à un étudiant de Prague frappait en même temps l'ouvrier de Clichy, que du sang répandu quelque part sur les bords d'un fleuve du Centre européen devait amener un paysan du Texas à verser le sien sur le sol des Ardennes qu'il voyait pour la première fois.

Nous savons donc tous, sans l'ombre d'un doute, que le nouvel ordre que nous cherchons doit être universel.

(Albert Camus, *Actuelles II*, ed. Gallimard.)

ANEXO 3

PAULA JACQUES -MA PLUS GRANDE ANGOISSE? PERDRE LE GOUT D'ECRIRE-

Journaliste, romancière, auteur de «Lumière de l'oeil»

^{P1}«Depuis trois ans, toutes mes angoisses sont polarisées sur le phénomène de l'écriture. ^{P2}Ce qui est à la fois un malheur et un bonheur. ^{P3}Un malheur parce que ça rend physiquement malade, une grosse grippe, une inappétence, plus envie de voir personne. ^{P4}C'est un bonheur parce que je sais que cet état va se transformer en euphorie, en clairvoyance. ^{P5}Autrefois, l'angoisse me prenait par surprise. ^{P6}Maintenant, je la connais, je compose avec, je l'affronte, je me laisse aller, je me soigne. ^{P7}Je prends même un tranquillisant. ^{P8}Ma plus grande angoisse est fantasmagorique, peur de perdre le goût, la passion de l'écriture, ce qui est peut-être la peur de ne plus aimer.»

(Fonte: *Le Nouveau F.*, nº 2, março de 1982.)