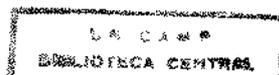


EDNA MARIA NORDER STRACÇALANO

**VOLTAS META-ENUNCIATIVAS E INSCRIÇÃO DO
SUJEITO NA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

1997



| | |
|-------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA | ST81v UNICAMP |
| V. | EX |
| TOMBO DC/ | 31435 |
| PROC. | 281197 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| P.º CO. | R\$ 11,00 |
| DATA | 29/08/97 |
| N.º CPD | |

CM-00100275-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

St81v Stracçalano, Edna Maria Norder
Voltas meta-enunciativas e inscrição do
sujeito na escrita em língua estrangeira /
Edna Maria Norder Stracçalano. - - Campinas,
SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Silvana M. Serrani-Infante *
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Escrita. 3.
Língua estrangeira. I. Serrani-Infante, Sil-
vana Mabel. II. Universidade Estadual de Cam-
pinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
III. Título.

EDNA MARIA NORDER STRACÇALANO

**VOLTAS META-ENUNCIATIVAS E INSCRIÇÃO DO
SUJEITO NA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Linguística Aplicada.

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

1997

BANCA EXAMINADORA:

CANDIDATA: EDNA MARIA NORDER STRACÇALANO

PROFA. DRA. SILVANA M. SERRANI-INFANTE
PRESIDENTE

PROFA. DRA. HELENA NAGAMINE BRANDÃO
MEMBRO

PROFA. DRA. ANGELA BUSTOS KLEIMAN
MEMBRO

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Edna Maria Norder

Stracçalano

e aprovada pela Comissão Julgadora em

08, 08, 97.

Profa. Dra. Silvana Matiel Serrani-Infante

Para todos aqueles que acreditam
no Magistério e a ele se dedicam.

AGRADECIMENTOS

À professora Silvana M. Serrani-Infante, pelo apoio, dedicação e seriedade com que orientou este trabalho e pelos novos caminhos que me foram por ela mostrados.

Às professoras Angela Kleiman e Maria José Coracini, pelas valiosas sugestões e críticas no exame de qualificação.

Ao professor John Robert Schmitz, por seu constante incentivo.

À professora Linda Gentry El-Dash, por suas criteriosas opiniões sobre os textos em inglês e, sobretudo, por seu profissionalismo.

Aos alunos da universidade onde esta pesquisa foi realizada.

Aos colegas da Linguística Aplicada, em especial à Maristela e ao Frank, por seu enorme senso de coleguismo.

À Rosana e à Eunir pelas diversas fases de digitação desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do IEL - UNICAMP.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para que terminássemos esta etapa de nossa vida acadêmica.

Ao CEAP da PUCCAMP, pelo apoio financeiro.

E, por último, mas principalmente, à "Força Maior", que sempre iluminou nossos passos.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - Abordagens do ensino/aprendizagem de escrita em língua estrangeira | 11 |
| 1.1. Concepções sobre a escrita em LE | 11 |
| 1.2. Dificuldades específicas sobre a escrita em LE | 24 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - Embasamento teórico de nossa abordagem | 43 |
| 2.1. Considerações gerais | 43 |
| 2.2. Concepções do sujeito | 49 |
| 2.3. Planos de função meta-enunciação | 54 |
| 2.4. Alteridade, unidade, divisão | 60 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - As voltas meta-enunciativas propostas por Authier-Revuz: caracterização e exemplos | 63 |
| 3.1. Formas maximalmente explícitas | 64 |
| 1. por sucessão | 64 |
| 2. por superposição parcial | 66 |
| 3. substituição de x pelo desvio meta-enunciativo de what I would call | 67 |
| 4. Fronteiras e variantes do meta-enunciativo explícito em I say x' | 68 |
| 3.2. Formas explicitamente meta-enunciativas | 69 |
| 1. Circunstâncias meta-enunciativas | 69 |
| 2. A aposição meta-enunciativa | 72 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4 - Mudando as condições de produção: voltas meta-enunciativas e escrita em LE | 74 |
| 4.1. Introdução à proposta de transformação na prática discursiva em contexto pedagógico | 74 |
| 4.2. Procedimento e critérios de avaliação para agrupamento de participantes | 81 |
| 4.3. Observações relativas ao decorrer da proposta | 86 |
| 4.4. Exemplos de voltas meta-enunciativas usadas pelos participantes da proposta | 92 |
| | |
| CAPÍTULO 5 - Condições de produção diferentes, produções textuais diferentes | 97 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| | |
| SUMMARY | 124 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 125 |
| | |
| APÊNDICE 1 | 130 |
| | |
| APÊNDICE 2 | 135 |
| | |
| APÊNDICE 3 | 137 |

RESUMO

Esta pesquisa visa a estudar o exercício da função de autoria em aulas de escrita em inglês como Língua Estrangeira (LE) e o embasamento teórico-metodológico articula transdisciplinarmente fundamentos da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso (AD), pressupondo uma concepção psicanalítica da subjetividade. A hipótese fundamental é que através da exercitação de voltas meta-enunciativas do dizer (retornos do dizer na cadeia enunciativa - Authier-Revuz, 1995), e da conscientização de efeitos de sentido por elas produzidos, estaremos modificando as condições de produção no discurso pedagógico em sala de aula de escrita em LE, propiciando a mobilização do sujeito no exercício de sua capacidade de autoria, isto é, levando os aprendizes a confrontarem-se com suas funções como enunciadore de pontos de vista que envolvem questões de responsabilidade no dizer.

Trabalhamos com a noção de sujeito dividido, polifônico, não intencional, sem o domínio completo de seu discurso e com a concepção de linguagem como interdiscursividade heterogeneamente constituída (M. Pêcheux, 1990).

Ao longo de um ano, foram acompanhadas as produções textuais de alunos universitários de segundo ano de Curso de Letras, na disciplina Prática Escrita. Uma classe foi dividida em dois grupos, levando-se em consideração o nível de desempenho dos participantes no primeiro semestre letivo. Os integrantes da proposta tomaram conhecimento de algumas voltas meta-enunciativas que julgamos mais favoráveis às suas produções escritas e a seu nível de competência lingüística. Interessava chegar a saber se, com mudanças nas condições de produção e a exercitação das citadas voltas, haveria um melhor desempenho na prática escrita dos enunciadore, isto é, se os aprendizes produziram mais, ou melhor, ousariam mais em suas argumentações e, apesar de algumas limitações impostas pela materialidade lingüística, facilitar-se-ia o processo inscrição na segunda língua (Serrani-Infante, 1997).

O resultado de nosso trabalho nos mostrou que há alterações significativas no jogo de imagens e de formações imaginárias. O aluno passa a se ver e a ser visto como participante de uma proposta de mudança; o professor é também pesquisador; a própria sala de aula passa a ser um lugar de desafios e descobertas e, sobretudo, há mudanças gratificantes nas produções textuais dos aprendizes-enunciadore a partir da proposta, dando-nos a possibilidade de afirmar:

- a) que existem estratégias extremamente válidas que podem alterar de modo frutífero as produções escritas dos alunos e os próprios programas de ensino de escrita;
- b) que dentre tais estratégias, as voltas meta-enunciativas representam um caminho profícuo, motivador e inédito e dão possibilidades ao aprendiz de escrita em LE de se inscrever na língua estrangeira, desenvolvendo funções de autoria que propiciam a construção de um imaginário em que o enunciador é, cada vez mais, responsável pelo seu dizer.

PALAVRAS-CHAVE: ANÁLISE DO DISCURSO, ESCRITA, LÍNGUA ESTRANGEIRA.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasceu de nossa experiência na docência universitária de língua inglesa, no curso de Letras, de uma universidade particular do estado de São Paulo. Nossa área de atuação específica é o ensino da escrita em inglês. Esta pesquisa parte da hipótese de que a partir de uma proposta de ensino/aprendizagem que leve medularmente em conta as condições de produção do discurso pedagógico de Língua Estrangeira e que propicie, no caso, a exercitação de voltas meta-enunciativas (retornos do dizer na cadeia enunciativa - Authier-Revuz, 1995)*, pode haver a mobilização do sujeito em relação à sua prática de escrita, tornando-o responsável por sua escolha de perspectivas de sentidos. Acreditamos que outras estratégias possam ser usadas, mas optamos pelas citadas voltas meta-enunciativas por considerarmos que, com sua utilização, a representação do sujeito de linguagem está realmente em foco.

Adotamos uma abordagem transdisciplinar (Serrani, 1990; Kleiman, 1992; A. Celani, A. 1995; L.P. Moita Lopes, 1995), articulando concepções e procedimentos da Lingüística Aplicada a conceitos da Análise do Discurso, que tem como eixo a abordagem do sentido enquanto historicamente constituído e

* O capítulo 3 tratará das voltas meta-enunciativas.

que trabalha com uma concepção psicanalítica da subjetividade, pressupondo, portanto, um sujeito possuidor de um inconsciente.

Esta dissertação divide-se em cinco capítulos. No primeiro deles, faremos um breve histórico sobre o ensino da escrita em LE e suas principais abordagens e no segundo capítulo exporemos nossa principal fundamentação teórica e nosso percurso para o ensino da escrita. O terceiro capítulo tratará da descrição e exemplificação das voltas meta-enunciativas. Posteriormente, relataremos uma proposta realizada com aprendizes de escrita em inglês, o corpus da pesquisa e exporemos reflexões sobre as possíveis conseqüências advindas da mudança nas condições de produção com a exercitação de voltas meta-enunciativas. Apresentaremos, finalmente, algumas possíveis implicações dos resultados da análise para sugerirmos transformações na abordagem do ensino da escrita em inglês.

CAPÍTULO 1

ABORDAGENS DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1. Concepções sobre a escrita

Ao ensinarmos escrita em inglês para universitários brasileiros de nível básico e intermediário de Curso de Letras, temos verificado que há grande necessidade de estudos mais aprofundados nesse domínio de desenvolvimento em LE, visando estimular a relação pesquisa-aplicação e, conseqüentemente, um melhor desempenho dos alunos e resultados mais gratificantes para o professor. Este projeto decorre dessa verificação associada aos nossos interesses de pesquisa.

A seguir, apresentamos um panorama com questões que nos parecem ser de interesse, embora às vezes, levantem problemas sobre o tema que abordamos. Nem sempre nosso posicionamento coincidirá com o dos autores resenhados; porém, respeitaremos sua trajetória tentando colocar também nossos pontos de vista.

Há vinte e cinco anos, o ensino da escrita era caracterizado por uma abordagem que tinha por foco a forma lingüística e a retórica. A partir daí, muitas têm sido as abordagens com foco ora no aprendiz de escrita, ora nos processos desse aprendiz, no conteúdo acadêmico e nas expectativas do leitor.

Segundo estudos realizados por Raimes, 1991, quatro são as principais tendências do ensino da escrita em Inglês LE para adultos. A primeira, na década de 60, mais precisamente 1966 (ocasião da fundação da TESOL Organization), quando o método de instrução dominante era o audiolingual. A fala tinha prioridade e a escrita tinha papel secundário: reforçar exercícios orais da língua. Assim é que na instrução, a escrita tinha forma de "drills", exercícios para completar, substituir, transformar sentenças. O conteúdo semântico não tinha a menor importância. A gramática era o que interessava; a complexidade da escrita (Zamel, 1987) era ignorada e o que se fazia era exercitação sintática.

No começo dos anos 70, textos começaram a ser mais frequentemente usados como material para ensino da escrita: composição controlada, isto é, texto através do qual formas lingüísticas eram manipuladas pelos alunos. Mesmo assim, não se levava em consideração a autenticidade do material utilizado.

Na segunda abordagem, o foco é no escritor e esta se manifesta especialmente a partir da segunda metade da década de 70. Houve uma grande diferença em relação ao ensino da escrita, pois o interesse passou da forma para o escritor, isto é, para o quê os escritores de LE realmente fazem quando escrevem. Ao invés de precisão e modelos, vieram o processo, o fazer sentido, a

invenção e os múltiplos rascunhos. É o que se chama abordagem processual, com novos exercícios para a escrita, caracterizados pelo uso de jornais, invenção, trabalho em duplas, revisão e maior atenção ao conteúdo do que à forma. As instruções passaram a um segundo plano e os professores passaram a dar a seus alunos tempo e oportunidade para selecionarem tópicos, gerarem idéias, escreverem rascunhos e revisões, dando, a seguir, um retorno aos seus trabalhos. A precisão não tem o primeiro plano e só aparece depois de os alunos escritores organizarem suas idéias.

O paradigma centrado no processo põe em evidência os processos subjacentes da escrita; ensina estratégias para invenção e descoberta; considera a audiência, a finalidade e o contexto da escrita; enfatiza a recursividade nos processos da escrita e faz distinção entre os objetivos e os modos do discurso (expressivo, expositivo, persuasivo e descrição, narração, avaliação e classificação).

As pesquisas sobre os processos de escrita em língua materna (L1) conduzidas nos últimos anos têm gradativamente influenciado as pesquisas em segunda língua (L2), pois novos critérios de avaliação têm sido usados levando-se em conta a natureza das necessidades dos estudantes de língua, suas dificuldades e seu desenvolvimento na produção da língua escrita.

Para Connor, (1987) e Zamel, (1987), a escrita é um **processo** através do qual o escritor "descobre significados, ao invés de meramente encontrar estruturas apropriadas para acondicionar idéias previamente desenvolvidas".

Connor, (1987) demonstra como as várias abordagens para a descrição e avaliação dos produtos da escrita levam em conta os processos através dos quais os escritores constroem seus textos, mas ela também evidencia que completas inferências sobre os **processos** de composição dos escritores dependem de uma análise adequada dos **produtos** da escrita.

Houve um rápido crescimento da pesquisa nessa área, mas apesar da rápida aceitação da mudança de paradigma da língua vista como comunicação e uma compreensão do processo de aprendizagem, houve muita relutância por parte dos professores quanto à adaptação à nova abordagem.

As mudanças radicais que surgiram na nova tendência de instrução parecem provocar uma reação rápida, um retorno ao já bem conhecido caminho onde professores e textos têm prioridade. (Raimes, op.cit.).

Por volta da segunda metade da década de 80, ocorrem mudanças no paradigma:

a) a abordagem processual passou a ser considerada tradicional e o que se propôs foi uma abordagem baseada no conteúdo temático. Desta forma, em alguns países¹, os cursos de língua devem ser agrupados com cursos de outras disciplinas. O peculiar é que o conteúdo específico a cursos de inglês língua, cultura e literatura, é amplamente rejeitado em favor dos conteúdos de outros campos que os alunos de inglês, segunda língua, estejam estudando.

¹ Esta abordagem tem sido proposta no Brasil por Almeida Filho para o ensino de inglês. Para a área de espanhol, há a proposta de Serrani (1988).

Os estudos que informam esta tendência incluem análise da organização retórica de escrita técnica, estudos da escrita do estudante em áreas de conteúdo específico, pesquisas de conteúdo e tarefas que os alunos de LE podem esperar encontrar em suas carreiras acadêmicas.

Alguns procedimentos da abordagem com foco no escritor foram mantidos, tais como pré-escrita e a oportunidade para a revisão; porém, a ênfase principal está na determinação feita pelo instrutor em relação ao conteúdo temático mais apropriado para construir cursos inteiros ou módulos de tarefas de leitura e escrita sobre aquele tópico.

Esta abordagem tem uma relevância maior na forma do currículo do que as demais, pois existe maior flexibilidade para o professor, pois este tem oportunidade de determinar os conteúdos a serem abordados.

b) simultaneamente com as abordagens baseadas no conteúdo, surgiu uma outra tendência academicamente orientada, com foco nas expectativas dos leitores, ou melhor, no destinatário.

Existe normalmente a aula desenvolvida a partir de um tema, não necessariamente relacionado ao conteúdo de um curso, caracterizando-se por uma forte oposição ao processo com foco no escritor, pois aqui não se favorece a escrita pessoal. Numa abordagem dominada pelo leitor, o ensino da língua é visto como "socialização dentro da comunidade acadêmica, não como uma terapia humanística." (Horowitz, 1986, p 789).

Este foco no destinatário teve início com a abordagem processual, mas de forma diferente, pois antes, o destinatário, o possível leitor, era conhecido: eram seus companheiros, ou o professor, ao passo que na abordagem com foco na audiência, o que se escreve é para a comunidade, para uma disciplina específica ou a academia em geral. Há aqui um retorno à abordagem dominada pela forma, com preocupações não só com as formas gramaticais, mas principalmente com as formas retóricas.

Apesar das várias abordagens, muitas vezes a escrita continua a ser ensinada seguindo modelos mecânicos, talvez devido a dificuldades de se processarem modificações na estrutura da sala de aula, ou porque os estudos sobre o processo não têm investigado a escrita em ambientes determinados, onde ela realmente acontece, consideradas suas condições de produção. De qualquer forma, tais estudos desafiam as práticas tradicionais e encerram uma pedagogia que estabeleça um ambiente de suporte, onde alunos sejam reconhecidos como enunciadores cada vez mais responsabilmente encorajados a correr riscos e engajados na tarefa de produzir significados.

Emig, 1971, (apud Britton) afirma:

"Writing is one of the most complex activities man engages in."² e apenas para ilustração, vejamos as posições de dois pesquisadores sobre alguns de seus aspectos:

² "Escrever é uma das mais complexas atividades em que o homem se engaja." A tradução é nossa, bem como as demais que aparecerão ao longo do texto, quando não houver a obra mencionada em português.

- para Coracini, 1991, "os processos de produção e compreensão, vistos sob a perspectiva do discurso, pressupõem a existência de enunciadores que assumem seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem...".

- para Schmitz, 1990, o "aluno escritor" é o escritor competente que "saiba pôr com clareza³ no papel as suas próprias idéias, sentimentos e preocupações".

De qualquer forma, as quatro abordagens são amplamente usadas e não têm que ser separadas ou que obedecer a seqüências determinadas. Talvez seja mais difícil para o professor estabelecer sua abordagem hoje do que na década de 60, pois há de se considerar agora uma variedade de perspectivas.

Pesquisas mais recentes propõem que os professores se tornem pesquisadores, com o intuito de investigarem a relação entre a instrução e o desenvolvimento da escrita nas salas de aula. Em Zamel, 1987, p. 711, temos:

"By engaging in the kind of inquiry that I have been suggesting, teachers can apply what we have learned from research in the most profound way , for in the process of investigating their own practice and the extent to which this practice affects what students do, these teachers are themselves transformed into researchers thus truly closing the gap between research and pedagogy."⁴

³ Apenas para um comentário, esclarecemos que não temos a mesma noção de clareza, pois aqui nos parece haver uma divisão entre pensamento e linguagem, o que não ocorre na perspectiva da Análise do Discurso.

⁴ "Ao se empenharem no tipo de averiguação que estou sugerindo, os professores podem aplicar o que se tem aprendido da pesquisa na maneira mais profunda, pois no

Com o intuito de mostrarmos mais um percurso no ensino de escrita em LE, fazemos a seguir uma resenha da proposta de Dahlet (1994). Trata-se de uma abordagem processual mais elaborada, que o autor denomina cognitivo-textual. O citado autor afirma que, apesar das várias abordagens que existem, normalmente há o consenso de se representar a produção da escrita como uma atividade decomponível em três níveis de operações:

- planificação
- textualização
- revisão

Sua organização obedece a condições estruturais, determinando, particularmente, a ordem segundo a qual podem ser executadas essas operações.

Assim é que a **planificação** vem a ser pré-requisito de todo o trabalho com a linguagem e que tem por função aproximar um conjunto de atividades de representação, não verbais, dos parâmetros contextuais. Para Dahlet, é o momento do esforço da concepção de um conteúdo semântico em função das pressões da situação. Segundo o referido autor, a planificação implica em três fases diferentes:

___ de mobilização e busca dos conhecimentos;

processo de investigar sua própria prática e até que ponto esta prática afeta o que os alunos fazem, tais professores são transformados em pesquisadores, assim

___ de organização desses conhecimentos;

___ e uma terceira, isto é, a de confrontar o desenvolvimento projetado à imagem que a pessoa que escreve tem do objetivo, da destinação do texto e do público visado e adaptar seu plano de conteúdo ou ação às diferentes situações e que nós chamaríamos de adequação.

Já a **textualização** depende diretamente da atividade de redação e agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente lingüísticas do programa conceitual da etapa precedente. Aqui o texto surge como forma de pensamento.

As operações de textualização podem ser divididas em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas. Dahlet ⁵ vê, nas operações predicativas, a modalização de duas capacidades gerais na pessoa que escreve: a escolha de um termo léxico (seleção de designação) a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação e a inserção dessas designações em estruturas proposicionais, isto é, o sujeito deve poder encontrar termos adequados a uma noção, mas também dominar as transformações do ativo/passivo e da nominalização (escolha das designações que constituirão o termo de partida de cada enunciado) e todos os procedimentos de conexão inter-seqüenciais (da conexão causal à pressuposicional).

diminuindo a lacuna entre pesquisa e pedagogia.”

⁵ Serão feitas observações críticas sobre o posicionamento do citado autor.

As operações enunciativas fazem com que a pessoa que escreve garanta dois tipos de validação de seu enunciado: com um exterior que a torne verossímil e com o que ela supõe serem as disposições e as crenças de seu interlocutor.

Há a categoria da **revisão** que agrupa as operações de revisão do texto e que se subdividem em duas operações: as de retorno crítico ao texto (a pessoa que escreve tenta detectar incorreções, problemas que podem ter como conseqüências uma possível incompreensão por outrem), e as de adequação definitiva (a pessoa que escreve procura reduzir as falhas constatadas para entregar à leitura a versão de seu escrito que ela julgar mais apropriada). Há atividades lingüísticas que atualizam o gesto de modificação: acrescentar, suprimir, permutar. O processo redacional aparece assim como uma atividade de resolução de problemas, mediante a qual o sujeito deve conseguir transformar um objeto interno (um conteúdo de pensamento) em objeto de discurso escrito.⁶

O processo redacional aparece como uma atividade de resolução de problemas e a elaboração das operações de redação é produzida com base na análise dos protocolos que vêm a ser “uma descrição das atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa.”(Hayes e Flower, 1980, apud Dahlet) e podem tornar-se instrumentos didáticos que permitem categorizar as dificuldades de redação e caracterizar as funções de um projeto de aprendizagem.

⁶ Idem à nota anterior.

Com o intuito de apresentarmos uma outra abordagem processual, com ênfase nos fatores interculturais, consideramos o trabalho de Pacheco de Oliveira (1996), cuja pesquisa tem por enfoque os contrastes culturais e lingüísticos e suas implicações para a produção escrita em LE. A referida autora se interessa, entre outros aspectos, pelas causas que fazem as produções escritas serem inadequadas em certos contextos e, através de seus estudos sobre diferentes culturas, tem sido levada a concluir que tais falhas podem ser por motivos de influências culturais. Pacheco de Oliveira tem estudado e contrastado textos escritos por falantes nativos, tanto em português como em inglês e tem considerado a possibilidade de, através destas investigações, chegar a progressos no ensino de escrita em LE, "so that appropriateness could be maximized and awkwardness minimized in EFL writing."⁷ (Pacheco de Oliveira, 1996).

Pacheco de Oliveira considera que a escrita pode tanto abrir como fechar portas para os aprendizes. A segunda opção ocorre quando não há uma visão crítica sobre a escrita, isto é, grupos sociais e individuais iludidos a ponto de não terem, através da escrita, grandes chances de descoberta de conhecimento.

Por outro lado, para que a escrita mostre novos caminhos, abra portas, a autora tem alguns objetivos que devem ser considerados:

⁷ "para que a adequação possa ser maximizada e a estranheza minimizada na escrita em inglês como língua estrangeira".

- desenvolver maior conhecimento sobre o processo de escrita -- dentre outras coisas, o escritor deve estar consciente das características do modo escrito do discurso, deve saber para quem ele escreve e para qual ambiente social e cultural. Tais fatores facilitam no que diz respeito à tomada de decisões -- o que acrescentar e o que desconsiderar nas produções textuais, por exemplo:

- observar as diferenças culturais no uso da língua, pois estas podem influenciar suas produções escritas e, se não forem devidamente observadas, poderão dificultar a comunicação, graças a suposições inadequadas sobre o papel de leitores e escritores nas diferentes culturas.

- observar a relação entre língua e cultura, pois são intrinsecamente ligadas. Esta ligação tem sido amplamente estudada pela retórica contrastiva, (à qual nos referimos nas páginas 31 e 32) e isto tem levado professores e aprendizes a considerarem mais diretamente as influências tanto da língua nativa, quanto da língua alvo do aprendiz.

- desenvolver pesquisas - a autora mostra a importância dos diversos estudos contrastivos que têm sido desenvolvidos para a análise da escrita em diferentes línguas.

Os objetivos gerais para a escrita traçados por Pacheco de Oliveira são:

- criar tarefas adequadas ao nível do aluno - a proficiência lingüística e a idade dos alunos devem ser consideradas. Deve haver um equilíbrio quanto a tarefas a serem realizadas.

- visar à contextualização - a sala de aula deve ser transformada para fornecer, construir um contexto situacional adequado para a aula de escrita, com o intuito de se criar um ambiente mais próximo do "mundo real". Esta contextualização, para nós, são as condições de produção discursiva, que envolvem: a) **participantes** na interação lingüística, considerados como sujeitos determinados social e situacionalmente e b) o **referente discursivo** que funcionam através de **formações imaginárias** (Pêcheux in Gadet-Hak, 1990). Pelo fato de as condições de produção serem cruciais na Análise do Discurso, acreditamos que as "questões culturais" são essenciais, só que tendo-se como eixo a noção de discurso, com os conceitos e procedimentos dela decorrentes.

- enfatizar o desenvolvimento de processos de conscientização - para ela as características lingüísticas que os alunos incluem em seus textos representam uma escolha formal especial para realizar uma função específica.

- dar oportunidade para que os alunos escrevam - a autora salienta que a escrita não tem a devida importância em nossas escolas, o que não ocorre em muitos países que a enfatizam bem mais.

Para a citada autora, o grande problema em relação à ênfase dada à escrita está na imensa carga de redações a serem corrigidas, o que sobrecarrega o professor. É evidente, entretanto, que deve haver meios de tal problema ser contornado para que não haja prejuízos quanto à quantidade de trabalhos escritos a serem produzidos.

1.2. Dificuldades específicas sobre a escrita em LE

Sabemos que são muitas as questões que requerem maior pesquisa em relação ao ensino/aprendizagem de escrita em LE. Acreditamos que, a partir do levantamento de algumas dificuldades, possamos contribuir para a compreensão do processo da escrita e encontrar alguns caminhos adequados para facilitar a tarefa de escrever em LE.

A partir de nossa experiência e reflexão na área, podemos apontar as seguintes dificuldades para os alunos:

- professores que ainda consideram os textos de seus alunos como produtos finais a serem avaliados como noções fixas e preconcebidas da "boa escrita" e currículos e materiais inadequados e com propostas ultrapassadas.
- livros que, em geral, não dão ênfase ao ensino da escrita (quase sempre a última "habilidade" a ser ensinada) ou, quando o fazem, sempre o fazem seguindo padrões tradicionais.
- falta de uma precisa distinção entre "copiar um modelo" e produzir um novo texto; nítidas tentativas de apenas parafrasear formalmente o que já existe.
- atitudes negativas em relação ao "erro", tanto por parte do aluno como por parte do professor.

- difícil interação entre o aluno e seu texto (o que ele produz). A falta de "ousadia", criatividade⁸ fazem com que os textos não sejam exatamente o que se esperava deles em termos semânticos e argumentativos.
- alunos pouco motivados, isto é, a escrita é apresentada como uma atividade monótona e uma obrigação, em geral.
- falta de "conhecimento", de materialidade lingüística necessária para que se sintam seguros para criarem, "investirem" mais em suas idéias.

⁸ Usamos o termo "criatividade" em outras ocasiões desse trabalho e gostaríamos de evidenciar que a entendemos não simplesmente como originalidade, singularidade, mas como algo que "se manifesta pejo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectiva em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a **argumentação** (grifo nosso) expressa suas atitudes" (Franchi, 1987). Ainda segundo o mesmo autor, "há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos". Ao grifarmos o termo **argumentação**, estamos de acordo com Koch (1987), quando afirma "que o ato de argumentar é aquele que orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia". Não nos apegamos ao termo criatividade na perspectiva de um falante nativo poder "criar" sentenças, mas pela perspectiva da colocação do sujeito sobre seu tema, levando-o a mudanças em suas produções escritas, levando-o a ousar como enunciador, ou melhor, como autor.

Devido ao fato de não partilharmos a mesma noção de sujeito do referido autor, acreditamos ser necessário esclarecer que os termos por nós sublinhados merecem um comentário especial, pois em nenhum momento nos afastamos da noção processual das formações discursivas e dos esquecimentos. Assim é que os termos "modo próprio" foram sublinhados, pois podem levar à idéia de que a produção de linguagem seja um processo individual, quando de fato é social.

Em relação aos itens "realidade que descreve", temos consciência de que a "linguagem é um elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e é uma forma de engajá-lo na própria realidade ..." (Brandão, 1991), que se constrói, também, através do discurso.

Com referência a "cada um de nossos atos comunicativos", temos a dizer que a linguagem não é, para nós, apenas um instrumento de comunicação, mas ela é, enquanto discurso, constitutiva do sujeito e um modo de produção social.

Quanto ao termo "atitudes", temos a definição de atitude como "uma maneira consciente e organizada de pensar, sentir e reagir às pessoas, a grupos, a questões sociais ou, mais geralmente, a qualquer evento no ambiente." (Lambert, 1987, apud Serrani-Infante, 1997) e nossa concepção de sujeito não é a de um sujeito intencional, que tem domínio sobre o que diz.

Do ponto de vista do professor, são muitas as dificuldades. Segundo Raimes, 1991, as mais freqüentes são as seguintes:

- a) os tópicos para a escrita
- b) a questão da "escrita autêntica"
- c) a natureza do discurso acadêmico
- d) a discursividade contrastiva na aula de escrita
- e) as maneiras de dar "retorno" à escrita do aprendiz

a) Tópicos para a escrita

No que diz respeito aos tópicos para a escrita, em qualquer das quatro abordagens mencionadas em 1.1, este item constitui uma grande dificuldade para o professor.

— Em uma abordagem com foco na forma, os tópicos são determinados pelo professor, pois o interesse está em como as sentenças e os parágrafos são escritos e não nas idéias por eles expressas, sendo que o que é escrito serve como veículo para praticar formas gramaticais e retóricas. Desta forma, praticamente qualquer tópico poderá servir.⁹

⁹ Dentro do escopo da Análise do Discurso, não há idéias prévias expressas pela linguagem, pois o discurso participa da construção de idéias, ou melhor, de representações. A produção de linguagem não é a expressão de um pensamento prévio; há sim determinações anteriores na ordem do interdiscurso, que no escopo teórico da AD corresponde à noção do pré-construído.

-- Em uma abordagem processual é comum que os próprios alunos escolham os tópicos, usando sua experiência pessoal para escreverem sobre o que lhes interessa, ou respondendo a uma experiência em grupo na sala de aula, normalmente um fragmento de escrita ou um trabalho de literatura (Spack, 1985, apud Raimes).

-- Em uma abordagem com foco temático, os tópicos serão tirados dos assuntos de uma disciplina particular ou de um curso particular, completados ou por um professor responsável pelo conteúdo, quando o conteúdo e a escrita estão ligados, ou por um professor de línguas.

-- Em uma abordagem com foco no leitor, o modelo é tirado dos itens do currículo, com professor de língua examinando tarefas de outras disciplinas e treinando os alunos como responder aquelas tarefas "desconstruindo" (Johns, 1986 a) as instruções para a composição e seguindo um modelo da forma apropriada de escrita acadêmica.

Há muitos pesquisadores que rejeitam que os cursos de escrita devam estar a serviço de outras disciplinas acadêmicas, pois "cursos de escrita ensinados por professores treinados apropriadamente têm eles próprios conteúdo importante: aprender a usar a língua para expressar idéias efetivamente." (Hairston, 1991).¹⁰

¹⁰ Nossa observação anterior se aplica aqui também.

b) Escrita autêntica

A dicotomia processo/produto é também assunto controvertido no que diz respeito ao ensino da escrita. São muitos os estudiosos que iniciaram debates a respeito da eficácia da abordagem processual com foco no escritor, além dos que questionam serem exames em escrita, escrita "real".

Quanto a isto, a escrita pode ser ensinada de duas formas diferentes: escrita para aprendizagem (com pré-escrita, rascunhos, revisões e publicação) e escrita para demonstração (escrever para exames). Normalmente os alunos devem ser conscientes das diferentes finalidades e estratégias, de acordo com seus objetivos.

Searle (1969, apud Raimés) faz uso do termo "real" para distinguir questões reais de questões de exame. As primeiras representam verdadeiras dúvidas do locutor, para as quais este quer uma resposta, ao passo que no segundo caso, o locutor quer apenas saber se o ouvinte sabe a resposta. Tais distinções podem se aplicar a uma aula de escrita, na qual os alunos devem conhecer os processos para que se desenvolvam como aprendizes e escritores, bem como saber produzir algo aceitável, sem comprometimento semântico.

A falha em relação aos debates quanto ao problema do processo e do produto é que ambos têm sido considerados separadamente quando, na verdade, devem ser entidades que se completam.

c) Variedade de Escrita - Discurso Formal

As exigências do discurso acadêmico são importantes para determinar a natureza da escrita “real” e os tópicos sobre os quais os alunos deverão escrever. Tais exigências fornecem um conjunto de modelos (standards) que leitores de prosa acadêmica e os professores de tal ambiente esperam.

Os professores de escrita em L2 consideram outras disciplinas para determinarem o conteúdo de seu curso. Uma questão problemática é se devemos confiar na comunidade ou se devemos influenciar e trabalhar para a produção de transformações na comunidade acadêmica para benefício de nossos alunos.

Há professores que enfatizam as convenções do discurso acadêmico, insistindo em que os alunos aprendam a falar de acordo com as suas futuras profissões (como engenheiros, como advogados), abandonando sua própria linguagem e modo de pensar de acordo com as exigências da comunidade alvo.

Se levarmos em conta os fatores de produção discursiva que, por exemplo, a AD salienta, o discurso da comunidade acadêmica pode ser visto como sinônimo do discurso da classe dominante e não podemos apenas direcionar nossos alunos a uma assimilação, mas sim a dar-lhes condições de terem espírito crítico, para terem oportunidade de fazerem seus discursos, de suas comunidades, também legítimos na comunidade acadêmica. Referimo-nos ao

discurso acadêmico porque o nosso foco se encontra justamente no ensino de escrita na universidade.

Outro problema é como nós geralmente vemos o discurso da comunidade: a) aberto, benigno aos nossos alunos ou b) poderoso e controlador. Ensinar a escrever é inerentemente político e como percebemos as finalidades da escrita frente à comunidade acadêmica poderá refletir nossa posição política.

-- Outra dificuldade é a de saber se o discurso acadêmico é adequado (good writing) ou se freqüentemente "mascara uma falta de compreensão genuína" (Elbow, 1991, p. 137, apud Raimes) de como um princípio funciona e se há uma elaboração fixa e estável de escrita acadêmica mesmo em uma disciplina.

-- Outra dificuldade é se o discurso acadêmico pode ser ensinado ou não, pois há quem diga "because there's no such thing to teach."¹¹ (Elbow, p. 138, apud Raimes).

Quanto a esse item, acreditamos que tal discurso possa ser construído, ensinado, pois há nos meios universitários quem tenha discursos que muito pouco os diferenciam de pessoas que não se encontram nos meios acadêmicos. Há alunos que, embora "letrados", têm com a linguagem uma relação que não extrapola a da literalidade e, desta forma, sua capacidade de argumentação não é exercida, o que é um fato praticamente inaceitável para o sujeito academicamente

¹¹ "Porque não há tal coisa a se ensinar".

letrado¹², pois, obviamente, em nenhum momento se espera que seus discursos sejam neutros, sem ideologias subjacentes (Bertoldo, 1995).

d) Retórica Contrastiva nas aulas de escrita

Embora os estudos em retórica contrastiva tivessem começado há mais de 25 anos e seu conceito seja freqüentemente mencionado em discussões de teoria e pesquisa, sua aplicação em sala de aula não tem tido o progresso que se esperava. O problema que ela apresenta para o professor é a questão de prescrever uma forma de texto em inglês não apenas como alternativa, mas como a única forma privilegiada de texto, apresentada como a mais lógica e desejável, na qual outros sistemas aprendidos interferem.

Há pesquisas que informam os professores sobre os diferentes modos nos quais os produtos escritos de outras línguas são estruturados (Eggintons, 1987; Hinds, 1987; Isao, 1983, apud Raimés), mas a natureza da transferência na escrita em L2 permanece sob debate e transferir não tem sido considerado algo significativo em certos tipos de tarefa, como a paráfrase.

A intenção da pesquisa em retórica contrastiva não é fornecer método pedagógico, mas dar aos professores e alunos conhecimento sobre como os vínculos entre cultura e escrita refletem nos produtos escritos.

¹² Segundo Williams & Snipper (1992), o letramento acadêmico pode ser caracterizado como a "habilidade de processar e interagir com um corpo de artefatos e idéias nos domínios específicos das instituições educacionais."

Land and Whitley (1989, apud Raimes) ao analisarem como os leitores lêem e julgam os ensaios dos alunos, concluíram que os leitores não nativos podiam se acomodar a mais tipos de padrões retóricos que leitores nativos. Devemos conhecer as retóricas alternativas que os alunos oferecem ao inglês, não tratá-las somente como aspectos que interferem no aprendizado da língua. A L1 dos alunos deve ser considerada como um importante recurso e não como obstáculo nas decisões feitas na escrita.

e) Respondendo à escrita

Como vimos, há várias abordagens para o ensino da escrita e também várias formas de se responder à escrita dos alunos. Para Raimes, 1988, "a response on a student's paper is potentially one of the most influential tasks in writing class"¹³ e os professores devem se preocupar com a melhor abordagem.

Há algumas opções, tais como:

- _ correção de "erros"¹⁴
- _ uso de códigos para os "erros"
- _ localização dos "erros"
- _ índice do número de "erros"

¹³ "uma resposta a uma redação de um aluno é potencialmente uma das mais influentes tarefas em uma aula de escrita".

¹⁴ Manteremos a palavra "erro", mas salientando que consideramos os erros como parte integrante de qualquer relacionamento ensino-aprendizagem e nos atemos especialmente aos que comprometem semanticamente a argumentação.

_ comentário sobre a forma

_ comentários generalizados sobre o conteúdo

Ex. “Boa descrição” ou “acrescente detalhes”

_ comentários específicos sobre o texto

_ perguntas

_ sugestões

_ elogio

_ pedido de comentários aos alunos sobre tipos de “erros” por estes cometidos.

Apesar da variedade de possibilidades de respostas aos trabalhos dos alunos, responder ainda é uma tarefa difícil, muitas vezes inconsistente, arbitrária e até contraditória. Há pesquisadores que afirmam que os alunos simplesmente fazem uma “observação mental” de uma resposta de um professor.

Na verdade não há quase pesquisa que examine atividades depois das respostas, que são quase sempre vistas como o fim da interação, sem incluírem direções específicas para novas tarefas. Se isso ocorresse, haveria uma chance para aplicação de princípios. A respeito deste item gostaríamos de salientar que dentro de nossa proposta de trabalho tem havido diferenças em relação às respostas aos alunos, pois estas não têm sido apenas o final da interação, já que temos conseguido muitos trabalhos de reescrita com resultados bem positivos

(85% dos casos). As produções têm mudado, pois os alunos se empenham em descobrir e superar suas falhas.¹⁵

Tendo-se em vista as novas tendências no ensino da escrita, segundo Raimes, devem-se levar em conta cinco tradições emergentes de reconhecimento:

- da complexidade da escrita
- da diversidade de alunos
- dos vários processos dos aprendizes
- da política pedagógica
- do valor da prática e também da teoria

Reconhecimento da complexidade do processo da escrita

Ultimamente o que tem surgido é o reconhecimento da complexidade do processo da escrita e do contexto da escrita, significando que quando a ensinamos, nós temos que fazer um balanço dos quatro elementos: forma, escritor, conteúdo e leitor, pois estes não são entidades distintas.

"... writers are readers as they read their own texts. Readers are writers as they make responses on a written text. Content and subject matter do not exist without language. The form of a text is determined by the interaction of writer,

¹⁵ Há alguns exemplos de produções textuais reescritas no apêndice 3.

reader, and content. Language inevitably reflects subject matter, the writer, and the writer's view of the reader's background knowledge and expectation." (Raimes 91, p. 421)¹⁶.

Tal complexidade pode significar que nenhuma teoria única de escrita pode ser desenvolvida ou que uma variedade de teorias precisa ser desenvolvida para apoiar e informar abordagens diversas. Nos dois casos, o reconhecimento da complexidade é uma base necessária para a construção de um modelo de princípios.

Reconhecimento da diversidade dos alunos

Há a necessidade de haver conscientização quanto à diversidade dos aprendizes, pois a heterogeneidade¹⁷ existe tanto pelo simples fato de lidarmos com seres humanos, como também por termos pessoas com diferentes desenvolvimentos cognitivos; alunos avançados quanto ao conhecimento de L2 e outros quase iniciantes. Deve haver um equilíbrio nas classes heterogêneas, com um conteúdo que contemple os quatro elementos envolvidos na escrita: forma, escritor, conteúdo e leitor.

¹⁶ "...escritores são leitores quando eles lêem seus próprios textos. Leitores são escritores quando respondem através de um texto escrito. Conteúdo e assunto não existem sem a língua. A forma de um texto é determinada pela interação de escritor, leitor, e conteúdo. A língua inevitavelmente reflete o assunto, o escritor, e o ponto de vista que o escritor tem do conhecimento prévio e das expectativas do leitor."

Reconhecimento dos processos dos aprendizes

Entre os caminhos e as falsas pistas, uma pista parece ser bem considerada pelos professores de escrita: - a de se levar em conta o processo de como os aprendizes aprendem uma língua e como os escritores produzem, chegam a um produto escrito. Mesmo os teóricos que se identificam com as abordagens com foco no conteúdo e no leitor, freqüentemente reconhecem o importante papel que os processos do escritor têm na aula de escrita. A abordagem processual, mais do que qualquer outra, parece estar fornecendo princípios teóricos e metodológicos que reconheçam a importância das diferentes abordagens.

Reconhecimento da política da pedagogia

A abordagem que nós levamos para o discurso acadêmico da comunidade e os alunos culturalmente diferentes em nossas salas de aula refletirão inevitavelmente “um conhecimento interessado” que é provável ser uma visão “positivista, progressista e patriarcal”, apresentada como “um método”. Todas as

¹⁷ A concepção de heterogeneidade será enfocada em detalhe no capítulo 2.

abordagens deveriam pois, ser examinadas com algumas perguntas em mente. Quem aprende a fazer o quê? Por quê? Quem se beneficia?¹⁸

É necessário que se saiba a serviço de quem, ou com que interesses o ensino é feito, pois "propor uma pedagogia é propor uma visão política." (Simon, 1987, apud Raimes).

Reconhecimento também do valor da prática

Geralmente o poder da teoria e dos métodos tem a tendência a ser considerado como superior ao da prática na instrução em L1 e L2; porém, tal fato tem sido questionado, pois há os que defendem que se deve dar crédito tanto à prática como à pesquisa, cada vez mais recomendadas para minimizar a crença que os professores têm nos teóricos e pesquisadores. Raimes, 1992, afirma que "teachers can keep sight of the forest as well as the trees"¹⁹. Antes de considerarmos alguns teóricos e de adotarmos seus pontos de vista, temos que descobrir com que frequência eles ensinam, como eles ensinam e quem são seus alunos.

Temos que estabelecer um contexto, e melhor que colocar a pesquisa no contexto de ensino é fazer com que os professores se tornem eles próprios

¹⁸ Sobre este tópico, ver Pennycook, 1989; Auerbach, 1986, 1990.

¹⁹ "Os professores podem visualizar tanto a floresta como as árvores".

pesquisadores para que possam confiar em seus trabalhos e não unicamente nos trabalhos de teóricos e de outros pesquisadores.

A complexidade e a diversidade de nossos alunos e também a de se ensinar e aprender a escrever fazem com que o fato de estarmos nos anos 90, com novos reconhecimentos e não com uma única abordagem, seja algo bem positivo.

Para Dahlet (1994), há muita complexidade nas operações de redação, o que provoca na pessoa que escreve uma sobrecarga cognitiva, causada pela multiplicidade de problemas que o sujeito deve tratar e resolver ao mesmo tempo.

O método de protocolos (Erickson e Simon, 1984, apud Dahlet) mostra que as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos que escrevem (principalmente os de pouca experiência) são:

-- a dificuldade de estabelecer, antecipar uma estrutura que transforme seu saber em função de pressões discursivas e situacionais, i.e., há a tendência de haver unicamente uma transcrição lingüística dos conhecimentos na ordem em que estes lhe surgem na memória. Desta forma, no escritor inexperiente, o impacto da planificação é precário e estreito o que o diferencia definitivamente de um escritor especialista.

-- pouca ou nenhuma preocupação com o processo de textualização. Os protocolos mostram que sujeitos escritores inexperientes consideram apenas uma única formulação possível. Há poucas modificações das notas que são normalmente feitas antes de escrever o texto e o texto redigido.

-- pouca freqüência das operações de revisão, mesmo por escritores com mais experiência. Há, em geral, uma incapacidade nas pessoas que escrevem para se distanciarem de seu produto para realizarem a auto-avaliação.

O ensino da redação tradicionalmente oscila entre uma concepção uniformizante (com base nas gramáticas) e uma concepção dissolvente (com base na retórica).

Para Dahlet, a inovação da abordagem cognitivo - lingüística é "expressamente a de relacionar a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem. Ensinar a escrever significa então implicar o papel de um aprendiz, que constrói progressivamente o seu saber, a partir de representações do que ele tem de resolver para constituir e regular um objeto de discurso escrito". Nesta perspectiva, o aluno recebe um leque de facilidades procedurais (Fayot, 84, apud Dahlet) que o levam a tentar resolver um problema de redação em sua totalidade.

A caracterização cognitiva da redação pode ser organizada em torno de quatro grandes grupos de intervenção: problematização da escritura, racionalização dos critérios, mobilização dos componentes gerais, flexibilização de operações específicas.

Dentro da problematização da escritura, sugere-se que os alunos façam observação dos próprios rascunhos e diferenciação de textos comparáveis e aqui se destina o papel determinante do discurso na fundação dos conhecimentos.

Quanto à racionalização dos critérios, tais como coerência, narração, acontecimento, é bom que se façam exercícios que levem o aluno a adquirir noções de critério que o levem a se interrogar sobre suas referências mais pertinentes: tipos de textos, tipos de ação pela linguagem, gêneros de materialidade, sistemas semióticos.

Consideremos com mais detalhes cada grupo de intervenção:

1 - **problematização da escritura**²⁰ - aqui se focaliza o dinamismo da escrita, para o qual precisa-se de atividades reflexivas sobre a gênese e a variação textual. A observação dos próprios rascunhos e a diferenciação de textos comparáveis são atividades complementares. A escrita pode ser desmistificada e não mais ser confundida pelo aluno, como uma produção que depende de inspiração (o que angustia) e isto pode ser feito com os rascunhos, a partir das categorias funcionais - acréscimos, substituição, supressão, deslocamento dos estudos genéticos (Fuchs et alii, 1982). O aluno passa a ver que a escrita é uma atividade de ajustamento, que leva tempo.

A diferenciação de textos comparáveis coloca em contraste vários textos relatando um único acontecimento primitivo e permite destacar o papel determinante do discurso na fundação dos conhecimentos.

2 - **A racionalização dos critérios** - estes podem ser entendidos no campo da escrita, como a associação de uma categoria nocional e indicadores

²⁰ Escrita - "conjunto de operações globais e locais, construídas por um sujeito **scriptor** para produzir textos, interagindo assim com as representações de seus leitores". (Dahlet, 1994).

funcionais, por referência à qual se pode organizar e avaliar uma resolução de redação. O aluno precisa recorrer a critérios: de coerência, de narração, de acontecimento, pois eles o ajudam a delimitar as expectativas que a sua produção tem de cumprir, para tornar-se um produto significativo.

3 - A mobilização dos componentes gerais - escrever remete a uma transformação finalizada de saberes, assim, o aprendiz precisa de uma tomada de consciência clara da natureza e das condições de mobilização e de atualização desta transformação, quadro das possibilidades organizadas pela língua, para conseguir gerar no tempo as múltiplas exigências de sua atividade. As noções de planificação, textualização e revisão podem guiar essa classificação cognitiva.

4 - A recorrência de falhas nas produções do aprendiz vai determinar a flexibilização, a seleção das operações específicas a serem trabalhadas e as modalidades das atividades de revisão. A reescritura torna-se de muita relevância e o trabalho com conceitos argumentativos, marcadores textuais, acarreta transformações no percurso cognitivo. Dahlet salienta a necessidade de nos lembrarmos que os escritores não se assemelham, embora tenham a escritura em comum e coloca a aula de língua numa posição distinta em relação a outras disciplinas, pois a coloca como a única a proporcionar uma reflexão metacognitiva e lingüística sobre a escrita.

Como já foi por nós mencionado e como mostraremos especialmente no próximo capítulo, temos posicionamento diferente da maioria dos autores por nós citados, embora respeitemos suas valiosas contribuições para a área de escrita

em LE. Assim é que nos distanciamos da posição cognitivista de Dahlet, pois este considera o sujeito como sendo autônomo, predominantemente intencional, o que não acontece na AD, onde tal noção é problematizada através da questão dos esquecimentos (esse item será exposto mais detalhadamente no próximo capítulo).

Na perspectiva dos discursos, a linguagem não constitui um universo de signos que servem apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento. Ela é "interação" discursiva e não é neutra, nem natural, pois está sempre engajada, ao mesmo tempo que é lugar de conflito, de confronto ideológico. É através da linguagem que o homem se engaja na própria realidade, daí a impossibilidade de ela ser estudada fora da sociedade, visto serem os processos que a constituem histórico-sociais.

CAPÍTULO 2

EMBASAMENTO TEÓRICO DE NOSSA ABORDAGEM

2.1. Considerações Gerais

Nossa fundamentação teórica baseia-se principalmente na obra de Authier-Revuz que corresponde à terceira fase da Análise do Discurso. Para melhor situarmos essa conceituação, consideramos útil uma retomada de alguns aspectos fundamentais das três fases da AD (cf. Pechêux, in Gadet e Hak).

A primeira fase é a que opera com a suposição de que existe um conjunto de enunciados que compõem um discurso idêntico a si mesmo e diferente dos outros. Quanto à subjetividade, concebe-se que, quem de fato fala é uma instituição, ou teoria, ou uma ideologia.

Na segunda fase, os trabalhos de Foucault mostraram que um discurso oriundo de uma única fonte não existe. Aparece a noção de formação discursiva como uma dispersão de enunciados. Quanto à

subjetividade, o que vigora é a idéia de que o sujeito é uma função, e que ele pode entrar em mais de uma.

A terceira fase trabalha sob o signo da heterogeneidade, e o que se começa a perceber mais claramente é a existência da polifonia como marca mais característica dos discursos. Todos os ingredientes lingüísticos dos discursos são atravessados por muitos discursos.

Em relação à perspectiva de Authier-Revuz, a enunciação - e seu sujeito dividido - tomado ao fio das palavras, há que se considerar:

- a promoção da seqüência em sua singularidade como um objeto de análise de discurso, testando a materialidade do fio do discurso, as manifestações concretas da enunciação, de um peso que, remetendo que elas estavam no espaço de ilusão da palavra, não lhe era antes reconhecido.

- a ruptura - irreversível em relação à primeira fase que acontece com o abandono da concepção homogênea do discurso e com o trabalho sobre uma fundamental heterogeneidade do discurso e da seqüência.

Authier-Revuz se baseia na AD3, para desenvolver seu estudo sobre as formas que mostram uma representação reflexiva no

discurso e evidenciando, também, uma heterogeneidade “constitutiva” do discurso.

Quanto ao ensino de LE, Serrani-Infante, 1995 enfatiza que as preocupações metodológicas, motivações explícitas e similares estão subordinadas à compreensão de fatores não cognitivos mais profundos que determinam o desenvolvimento do processo de aquisição de L2, para o qual as considerações teóricas que exporemos neste capítulo são fundamentais e, cuja articulação com a prática, evidenciaremos nos próximos capítulos.

A partir do interesse que a escrita nos suscita, fizemos um percurso transdisciplinar partindo de procedimentos da Lingüística Aplicada em cruzamento com a Análise do Discurso (cf. Serrani, 1990), numa perspectiva pragmática do ensino/aprendizagem de escrita em LE, procurando realmente levar em conta a prática discursiva em contexto pedagógico, com preocupações de nos afastarmos de uma abordagem unicamente formalista em LE.

Ainda a partir do mesmo interesse, procuramos estudar o desenvolvimento da produção escrita do aprendiz em LE, em duas dimensões, a saber:

a) no uso da materialidade lingüística indispensável para a produção textual e

b) no domínio do discurso da processualidade para a construção de sentidos.

Devemos evidenciar que o eixo deste trabalho está na construção do sentido textual que requer a participação das duas dimensões anteriormente citadas. Na perspectiva do discurso, a significação de uma seqüência discursiva é analisada em relação às condições de exercício da função enunciativa e não ao sentido literal das palavras que a compõem.

Distinguimos, assim, sem separar, língua - gramaticalidade: concordância, regência, fonologia, etc e discurso: processualidade, tipologias enunciativas, efeitos de sentidos entre locutores, situados socialmente.

Ao considerarmos a processualidade, remetemo-nos à noção de **heterogeneidade mostrada** - representação em um discurso de sua constituição e de **heterogeneidade constitutiva do dizer** - processos reais de constituição de um discurso (cf. Authier, 1982, 1984), e de unidade e dispersão do texto e do sujeito (cf. Orlandi, 1988), que possibilitam abordar objetos discursivos tendo como eixo o papel estruturante do discurso - outro , tanto no nível intradiscursivo , como no interdiscursivo (Pêcheux, 1988, 1990; Authier-Revuz, 1995), discurso este que pode ser entendido:

a) como discurso de um outro (interlocutor/leitor) posto em cena pelo enunciador, ou discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro;

b) como interdiscursividade que desestabiliza o lugar onde o ego se instala no dizer, onde a estratégia de seu discurso foge ao seu controle.

Ao falarmos em **intradiscurso**, seguimos Pêcheux que o define como fio da linguagem do dizer, como a linearidade horizontal da linguagem . É o que dizemos agora, em relação ao que dissemos antes e ao que vamos continuar dizendo. É o nível de análise no qual se evidencia a heterogeneidade mostrada. É onde acontece a ilusão necessária da univocidade. Quanto ao **interdiscurso**, a não linearidade, é a dimensão vertical da linguagem e ocorre quando o "exterior específico" de uma formação discursiva, concebida como constitutivamente composta por elementos que provêm de fora (de outras formações discursivas), fornecem aos processos discursivos suas evidências discursivas fundamentais. É o exterior de uma formação discursiva no outro. É o nível de análise ao qual corresponde a heterogeneidade constitutiva. Quando falamos em intradiscurso, supomos que existe o interdiscurso (Pêcheux, 1988).

Entendemos o texto, de acordo com a perspectiva discursiva da linguagem, como uma unidade pragmática de significação, que leva

em conta a interlocução e que tem por eixo o sentido. Ao trabalharmos nele, duas dimensões devem ser consideradas:

-- uma enquanto materialidade empírica (começo, meio e fim do texto) que considera a unidade da língua como uma função comunicativa (Orlandi, 1988) definível, caracterizada por princípios como coesão, coerência e informação.

-- a outra enquanto uma processualidade, ou seja o texto sendo um processo dinâmico de expressão e interpretação onde se consideram sua inter e intra textualidade e discursividade(ibidem).

Concordamos com Serrani-Infante (1996), quando observa que a Lingüística Aplicada, como qualquer outro campo de conhecimento, tem dois focos de preocupações sobre o processo de aquisição de L2: um particularizador que tem por interesse resolver problemas relacionados à questão de linguagem (Cavalcanti, 1986) e um generalizador (M. Saville-Troike, 1988) que tem a preocupação com a formulação de conceitos e teorizações de natureza geral. Em nosso caso específico, como já dissemos, o que nos interessa é compreender melhor os processos que levam os alunos a desenvolverem sua capacidade de autoria enquanto sujeito que tem um encontro com a segunda língua, tendo por referência a concepção de linguagem baseada nos princípios da Análise do Discurso que inclui uma concepção não subjetiva da subjetividade, pressupondo,

dessa forma, o trabalho com a noção do inconsciente. Nosso trabalho situa-se predominantemente no foco particularizador, mas a exercitação das voltas meta-enunciativas leva-nos a uma constante preocupação também com relação a conceitos do generalizador.

2.2. Concepções do sujeito

A seguir apresentaremos os subsídios teóricos específicos de nossa pesquisa, tendo por fundamento a obra de Authier-Revuz (1995).

Trabalhamos com voltas meta-enunciativas do dizer e a tomada dos fatos meta-enunciativos que implicam auto-representação do dizer e, portanto, de distanciação interna em uma enunciação desdobrada por seu próprio reflexo. Isso leva-nos, evidentemente, a um ponto crucial, que é a linha de ruptura fundamental que passa entre as duas concepções de subjetividade distinguidas por Authier-Revuz (1995): (A) sujeito-origem - aquele da psicologia e das variantes "neurais" ou sociais e (B) o sujeito-efeito - aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise ou aquele das teorias do discurso que postulam a determinação histórica de um sentido não individual.

Temos:

(A) Sujeito - origem - várias vozes de vários
dizeres, papéis, etc..
A língua como instrumento de
comunicação (uso restrito).

(B) sujeito - efeito - várias vozes, em um
enunciado.
Sujeito ele mesmo heterogêneo/
dividido.

A referida autora indica que se tomarmos (A), explícita ou implicitamente, como **sujeito fonte intencional do sentido** que ele exprime através de uma língua instrumento de comunicação, é coerente então considerarmos que o enunciador está na medida de (se) representar seu enunciado e o sentido que, neste, ele "produz", e que pode lhe ser transparente: no caso, é possível considerar que "as formas de representação que os enunciadores dão ao seu próprio dizer sejam um reflexo direto do real do processo enunciativo." (Authier-Revuz, 1995, 66).

Se, ao contrário, considera-se a perspectiva B, **não intencional**, os exteriores teóricos **retiram o sujeito do domínio sobre seu dizer** - assim, a teoria do discurso e do interdiscurso como lugar de constituição de um sentido foge da intencionalidade do

sujeito (Pêcheux) e, centralmente, a teoria elaborada por Lacan **de um sujeito produto da língua como estruturalmente clivado pelo inconsciente** - consideraremos que o dizer não é transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, na dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso: neste caso, se impõe a necessidade de **repensar o estatuto dos fatos**, observáveis, de auto-representação. Aqui a autora sublinha alguns aspectos da “diferença” entre os dois campos teóricos: teoria da determinação discursiva do sentido de Pêcheux e a teoria lacaniana do sujeito, em que a descrição de Authier-Revuz se apóia.

Não há controle do sujeito, mas há uma representação de controle como estratégia do dizer, pois o sujeito nunca está livre das outras vozes, as historicidades sempre determinam/influenciam o acontecimento de (A) ou de (B).

A abordagem comunicacional parece responder de uma maneira particularmente fácil, “natural”, ao modo enunciativo “complexo” que a constitui, a modalização autonímica, com a distância que ele marca entre o enunciador e seu dizer, na representação que ele lhe dá ao se desdobrar em comentarista de seu dizer. A linguagem não é monolítica e as voltas meta-enunciativas podem diminuir a distância

entre locutor/interlocutor. Exemplo: (This is a problem, a hard problem, I'd say, that's very difficult to solve)¹.

A opção teórica fundamental da abordagem comunicacional é, no que diz respeito ao sujeito em relação à língua e ao sentido, de um sujeito fonte individual e intencional de um sentido que ele produz enquanto utilizador da língua, instrumento de comunicação. Dessa relação decorre a representabilidade pelo locutor de um sentido que, intencionalmente, ele "exprime", e diante da qual ele também se coloca à distância, a partir de uma exterioridade às palavras. Também o estatuto simples que confere aos fatos de representação reflexiva do dizer são **formas meta-enunciativas**, ou concepção da representabilidade - ou da transparência - do dizer para seu enunciador está igualmente no princípio de modelos de enunciação, como "mise en scène" de uma pluralidade "de vozes", que colocando em causa a "unicidade do sujeito falante", o "monolitismo" da enunciação, parecem fornecer facilmente um quadro ao tratamento do fenômeno de desdobramento reflexivo do dizer. [para Authier-Revuz a linguagem é produzida realmente conforme (B)].

Na concepção "polifônica da enunciação desenvolvida por Ducrot, na qual, de um sentido ao outro da palavra representação, passamos da definição evocada abaixo, do sentido de um enunciado

¹ O capítulo 3 tratará das voltas meta-enunciativas.

como "representação (a) que ele dá de sua enunciação" (o que é dito pelo enunciado em relação ao seu dizer), à metáfora da "representação (b) teatral" onde "ao fazer de sua enunciação um tipo de representação, na qual a palavra é dada a diferentes personagens", o locutor é conhecido como o "metteur en scène" da representação enunciativa." Ducrot realça a "inquietação de dar à alteridade um "valor constitutivo". "Essa abordagem que fundamenta o sentido sobre a alteridade" é assim: colocando que o sentido de um enunciado descreve a enunciação como um tipo de diálogo cristalizado, onde várias vozes se entrecruzam - é especificamente o que Ducrot chama de uma "alteridade interna." (Ducrot, 1987).

A alteridade constitutiva - uma ruptura explícita com uma enunciação "monofônica" - de um diálogo e várias vozes entre um e o(s) outro(s) - a essência de uma enunciação não se confunde com o que Authier-Revuz chama de **heterogeneidade constitutiva** da enunciação, pois esta é afetada pelo outro - um heterogêneo radical ao qual nenhuma (auto) - representação do dizer desempenha um papel dentro do "diálogo" interno do dizer.

"Todo ato da fala(...) pode ser considerado como **uma interação de intencionalidades** em que o motor seria o princípio do jogo: dar um golpe com esperança de vencer. É isto que nos leva a afirmar que a encenação do Dizer restabeleceu-se de uma atividade

estratégica (juntamente com **estratégias discursivas**) que leva em conta as restrições do quadro situacional (Charaudeau, 1981; apud Authier-Revuz, 1995). Posição diferente da que defende Authier, pois para ela “falar não é apenas pôr em ação uma maquinaria comunicacional”.

Concordamos com Authier-Revuz quando observa que dentro do quadro teórico da “figurabilidade” (representabilidade) do sentido e do dizer por um sujeito utilizador intencional da língua em sua atividade interativa de comunicação, os fatos da auto representação explícita do dizer e do sentido que constituem, localmente, ao fio do dizer, as formas meta-enunciativas, aparecerão como plenamente homogêneas ao funcionamento enunciativo assim conhecido - aparecem em pontos delicados do mecanismo interativo de transmissão de informação e/ou de produção de imagens.

2.3. Planos de função meta - enunciação

A função da meta - enunciação dentro do dizer se situa em dois planos (a) e (b) de funcionalidade comunicativa:

a) a perspectiva de transmissão de informação e/ou produção de imagens.

b) a perspectiva de "transmissão do sentido" (a) é dominante no estudo da **"técnica metalingüística de elucidação"** de Charaudeau; "trata-se de destacar do funcionamento da comunicação, esta atividade primordial que consiste em utilizar a língua para elucidar a linguagem. Cada um dos protagonistas da comunicação procura estabelecer um consenso com o outro a fim de ser bem recebido: senão não compreenderíamos o objetivo da comunicação(...) De uma maneira geral esta atividade se desencadeia quando surgem obstáculos para intercompreensão. Os protagonistas da comunicação têm à sua disposição uma bateria de expressões feitas que permitem ao EU se assegurar que a informação é bem passada. ("Você entendeu?"). Tais expressões têm a função de permitir aos interlocutores que eles se situem no conteúdo informativo do discurso".

Assim Charaudeau acrescenta os fenômenos convocados como os de incompreensão como as **retomadas (voltas)**, **auto correções (1)** e **panes de enunciação do tipo "onde é que eu estava ?" (2)** e são consideradas para (1) como:

"Mostrando que o sujeito falante é um ser complexo, dividido, porque ele tem contas a ajustar com as imagens que ele construiu do outro, como interlocutor, e com aquilo que pode estar arriscado no ato da fala; ou (2), problemas que resultam da luta discursiva a que

se entregam os dois interlocutores e que marcariam aqui, provisoriamente, ponto a favor daquele que perturbou o outro; **ou ao contrário, o índice de uma estratégia da parte do sujeito falante que finge estar perturbado, de ter perdido o fio do pensamento, que somente simula a falta de domínio(...)**".

Para Authier-Revuz, o fato meta-enunciativo dentro das estratégias comunicativas aparece, assim, reduzido, como se reduz, também, a visão do sujeito. A língua não serve apenas para comunicação. Em Benveniste, 1974, p. 217, temos: "Bem além de servir para comunicar, a língua serve para viver." Também em Benveniste, 1966, p. 259: "É dentro e através da linguagem que o homem se constitui como único sujeito." E ainda:

"O "homem falante" não é aquele que age socialmente, pois não se concebe o homem separado da linguagem [...] a língua ensina a própria definição de homem." (ibid, apud Authier-Revuz, 1995).

Por ser, a nosso ver, extremamente significativa a seguinte colocação de Authier-Revuz, acompanhamos detidamente as palavras da autora: "se falar fosse apenas pôr em ação uma maquinaria comunicacional, as volta reflexivas do dizer sobre o dizer não seriam nada mais que manifestações da atividade de domínio - controle - eventualmente difícil, desajeitado, até mesmo infeliz pelo enunciador desta realidade, capital certamente, mas exterior".

“Mas, se ao contrário, aquilo que está em jogo, a palavra para um sujeito não é só uma questão de “roupagem” do pensamento e de “máscara” das palavras que ele interpõe entre ele e os outros, mas sim aquilo que nele o faz ser na sua singularidade de sujeito como **ser de linguagem**, então as voltas reflexivas do dizer sobre o dizer, nos pontos em que ele deixa de parecer natural, só poderão dizer respeito ao caráter constitutivo da linguagem para o sujeito e àquilo que por isso de seu ser mesmo lhe escapa”.

O sujeito segundo Lacan em seu “retorno a Freud, que elabora a teoria, é um sujeito efeito, e mais precisamente efeito de linguagem.” Há a negação do sujeito livre “estruturalista”, origem de seu pensamento e Lacan não reabilita o que se tem chamado da “morte do sujeito” ou o “não-sujeito”. Ele sublinha que a “função autor” colocada por Foucault, se opõe às do “homem” e do “sujeito”, e rejeitando a noção de “negação do sujeito” imputada ao estruturalismo, ele afirma “se tratar da dependência do sujeito” o que é extremamente diferente e particular ao nível de retorno a Freud, da dependência do sujeito em relação a qualquer coisa realmente elementar e que temos tentado isolar sob o termo “significante”. Para Foucault , 1970, o autor não é entendido como o indivíduo falante que falou ou escreveu um texto, mas sim como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas

significações, como sede de sua coerência. Para o referido autor, seria absurdo negar a existência do indivíduo que escreve e que inventa, pois para ele, o indivíduo que se põe a escrever um texto, ao lado do qual vaga uma obra possível, investe-se da função de autor.

“A situação de sujeito ao nível do inconsciente tal como Freud articula, é que **ele não sabe com quem ele fala**, precisamos que ele revele os elementos propriamente significantes de discurso”. “*Há um desejo porque há o inconsciente, isto é, a linguagem que escapa ao sujeito na sua estrutura e seus efeitos*, e que há sempre ao nível de linguagem **qualquer coisa que está além da consciência** e onde se pode situar a função do desejo.” (apud Authier-Revuz, 1995).

Há resistências à psicanálise :

1- o escândalo da “promoção da sexualidade”. É importante lembrarmos que na AD, o sujeito não é tido como ideal, assexuado, mas tal constatação não é polêmica.

2- o escândalo de um inconsciente que rompe com a unidade do sujeito e sua presença em si. Há teóricos que consideram esta divisão como (a) acidental, patológica, secundária ou (b) estrutural, normal, inaugural.

Se o centro, o **UM**, está para o sujeito estruturalmente dividido do inconsciente, colocado como relativo à **ilusão**, não menos

estruturalmente está o lugar reconhecido, no sujeito, a uma **função de desconhecimento** assegurada por um **eu** ocupado a anular, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, que afetam o **JE (EU)** ["o sujeito é descentralizado de sua posição de domínio"(...). ele está dividido, segundo Freud, mas para tanto ele não desaparece, ele fala e continua como fantasma sob a forma de **MOI**.]. A descoberta do inconsciente permite significar esta divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro persiste e que ela é inerente à constituição do sujeito humano.

Podemos articular a descrição desta ilusão ao que Pêcheux chama **esquecimento nº 1**, através do qual o locutor acredita ser a fonte exclusiva do sentido de seu discurso, esquecendo-se da existência das formações discursivas (parte constitutiva de formações ideológicas que determinariam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no exterior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classe - num espaço estruturalmente fechado, visão das duas primeiras fases da AD). Atualmente "as formações discursivas são entendidas como espaços de reformulação-paráfrase contraditórios neles 'próprios'." Serrani-Infante (1997).

Na produção da linguagem também existe o **esquecimento nº 2**, que é o ocultamento semi-consciente, é da ordem da enunciação. No ato da fala, estes dois esquecimentos estão sempre operando.

Para Authier, o sujeito eu (inconsciente) é diferente do ego (equívoco do sujeito): de um lado um MOI que se toma por um JE segundo a natureza propriamente imaginária da função do MOI no sujeito, de outro um MOI que tomamos por JE, ficando assim o sujeito no lar seguro de uma unidade ou adequação a si mesmo - complexo sem dúvida, perturbado às vezes, mas não estruturalmente colocado em questão.

2.4. Alteridade, unidade, divisão

Authier salienta que alteridade, unidade, divisão são termos enganosamente partilhados por abordagens opostas.

Alteridade na concepção (A) da subjetividade estabelecida pela autora (mencionada na página 50) concebida como relativa à dualidade especular do sujeito ao seu outro onde a intersubjetividade da psicologia isola as batalhas, os conflitos e as relações entre os homens, num jogo de imagens recíprocas entre si e o outro, isto é, entre as duas semelhanças, a teoria do sujeito descentrada, do inconsciente, (B) põe um duplo plano de alteridade: “além do

pequeno outro do imaginário, devemos admitir a existência de outro Outro. De acordo com J. A. Miller (apud Authier-Revuz, 1995), o “outro da linguagem, o Outro do discurso Universal. Nos termos da comunicação, o lugar do código, o Outro em que o inconsciente é o discurso, enfim o Outro do desejo como inconsciente opaco ao sujeito que lhe serve”. Todos se distinguem pela dimensão da exterioridade e a função determinante onde estão em relação ao sujeito.”

Como foi mencionado, trabalhamos com a concepção de linguagem enquanto linearidade, intradiscursividade e, ao mesmo tempo, enquanto interdiscursividade heterogeneamente constituída e com a concepção de sujeito dividido, polifônico, não intencional, sem o domínio “completo” de seu discurso, já que este é atravessado por muitos outros discursos. Afastamo-nos das abordagens predominantemente cognitivas, para as quais o sujeito é pleno, centro, origem e causa de seus pensamentos e de suas palavras. Temos uma concepção não-subjetivista da subjetividade, mas não consideramos com isso, que o inconsciente leve a esvaziar a categoria do sujeito, mas sim a retirar a sua pretensão de domínio “completo” de si mesmo.

Ao lermos a afirmação de D. Vasse (apud Authier-Revuz, 1995): “falar verdadeiramente supõe uma heterogeneidade radical da estrutura do sujeito. O “eu” não é o tu, mas também o “eu” não é o

ego e o tu não é o toi”, remetemo-nos à noção de alteridade. No registro imaginário, a imagem que “eu” tenho de você, o “outro”, a imagem que “você” tem de “mim” e o sujeito falante que eu sou; enfim, todas as possíveis formações imaginárias que locutor e interlocutor têm em seu discurso. Não se vive sem o imaginário, que não é vago, mas sim tão consistente e sólido quanto o real e o simbólico. O ego é o imaginário do sujeito, é onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade.

Para Pêcheux, o indivíduo se torna sujeito de seu discurso quando há identificações imaginárias e simbólicas do sujeito com a formação discursiva preponderante em que ele está inserido, pois é nela que ele se constitui como sujeito.

Segundo Serrani-Infante (1996): “um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve uma “aquisição” bem sucedida de uma segunda língua (isto é, quando acontece o “desarranjo” subjetivo que possibilita um “re-arranjo” significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua”.

No próximo capítulo, trataremos das voltas meta-enunciativas (Authier-Revuz, 1995) como estratégia para alteração nas condições de produção dos aprendizes de escrita, e opção para haver “inscrição do sujeito” em suas produções escritas.

CAPÍTULO 3

VOLTAS META-ENUNCIATIVAS: CARACTERIZAÇÃO E EXEMPLOS

Nesta dissertação propomos que o trabalho com as voltas meta-enunciativas (Authier-Revuz, 1995) represente uma estratégia para a alteração das condições de produção do discurso pedagógico e acreditamos que, com sua exercitação, propicia-se a mobilização do sujeito no exercício de sua capacidade de autoria, levando os enunciadores a serem responsáveis pelo seu dizer. A seguir, apresentamos a conceituação, a distinção de tipos diversos e a exemplificação desse recurso expressivo seguindo a obra da referida autora.

Voltas meta-enunciativas são auto comentários do dizer. São retornos do dizer na cadeia enunciativa, nos quais o enunciador retoma o seu dizer ao afirmar isto ou aquilo e as que utilizaremos para nosso trabalho são as formas denominadas maximalmente explícitas do tipo **x, I'd say x'** realizado e algumas formas

explicitamente meta-enunciativas que implicam um **I say x'**, (ao nosso ver, tais voltas proporcionam aos aprendizes maiores possibilidades de argumentação em suas produções escritas).

Toda a nomenclatura segue a obra de Authier-Revuz, 1995, pág. 103 a 142 e há adaptação dos exemplos para o inglês que, na pesquisa da citada autora, são formulações autênticas pertencentes a diversos tipos de discurso. Cabe informar que, nesta dissertação, procuramos exemplificação equivalente em diferentes contextos de língua inglesa, tendo consultado falantes nativos de diferentes idades e graus de escolaridade para nos certificarmos da real possibilidade de uso das voltas meta-enunciativas nos contextos propostos.

A seguir, resenharemos as principais voltas meta-enunciativas do dizer, descritas pela referida autora.

Formas maximalmente explícitas:

I - Por sucessão - (x , I'd say x'...)

a - em ordem anafórica:

III- Substituição de x pelo desvio meta-enunciativo de what I would call

Exemplos:

-- This is the kind of policy that has a fundamentally ambiguous relation with **what I would call** imbecility.

let me call it

-- You have a strange kind of relation with **what I call** negative feelings.

-- Your approach **which I'd consider** a silly one for such a hard problem, reveals...

-- Our country is a real example of an unfair wealth distribution, an expression that...

-- Our country is a real example of **what I'd call** an unfair wealth distribution...

-- You're a very good example of a coward

boor words that...

failure

-- You're a very good example of **what I'd call** a coward, a word...

IV - Fronteiras e variantes do meta-enunciativo explícito em **I say x'**

a) modalidade irrealizante do dizer:

1 - ligada ao tempo (**[As] I was going to say**)

Exemplo:

As I was going to say, it's necessary to change ...

I was going to ask you to arrive early ...

2 - negativa (**I don't say x/I don't dare (to) say x/I dare not say x**)

-- I am a teacher, **I dare not claim to be an expert**, but...

b) interrogações diretas:

Exemplos:

-- I think we can be happy for, **dare I say**, our victory ...

-- Everybody knows, **should I really say it**, that the dismissal of all those crooks...

c) junção de duas maneiras de dizer:

2 - x (I say x') if...
{ mean

-- I know the results of my final tests were bad, **I mean really awful, if I can use such a term** to describe them.

-- All you've done shows a tremendous lack of feeling, **if it's all right to say it...**

b) Comparação ou x (I mean x') as you { say/would say
prefer
want
would like me to say

Exemplo:

-- The Olympic Games organization was rather confused, **I mean a mess, as you would say...**

c) finalidade ou x (and I'd say x') in order that...

Exemplo:

-- They're doing that to prove their point and, **I'd say, their real intentions, so that things can become more acceptable.**

d) oposição e concessão ou x although...

Tais circunstâncias são raras, pois há abundância de outras formas que podem representar um “conflito” na enunciação.

Exemplo:

-- You should invite them for your wedding, **although I** $\left\{ \begin{array}{l} \text{know I shouldn't} \\ \text{admit} \end{array} \right.$
get involved in something so personal...

e) causa ou (x because ...)

Exemplos:

-- Your lies, **because everybody knows your life is one big lie**, can lead you into ...

f) circunstâncias diversos de “modo”

x' $\left\{ \begin{array}{l} \text{in its real meaning} \\ \text{with all of (its) problems} \end{array} \right.$

Exemplo:

-- Let's consider our political situation **with all of its problems**...

Exemplo:

-- All we have to consider is his so-called "**love**" for all his possessions.

Os recursos enunciativos que acabamos de expor serão elementos cruciais na alteração de condições de produção em aula de escrita em LE, em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4

MUDANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCRITA EM LE

4.1. Introdução à proposta de transformação na prática discursiva em contexto pedagógico

Para realizarmos nossa proposta, trabalhamos com um grupo de segundo ano de curso de Letras, classe de 36 alunos, de nível heterogêneo quanto ao conhecimento de inglês, tanto no que diz respeito à materialidade lingüística, quanto ao desempenho processual na escrita.

A proposta foi desenvolvida no contexto da disciplina "Prática Escrita em Língua Inglesa", cuja duração é anual, e procurou-se, através da apresentação e exercitação de algumas voltas meta-enunciativas do dizer, (Authier-Revuz, 1995), fazer com que os alunos desenvolvessem sua capacidade de autoria, sendo responsáveis, desta forma, pelo seu dizer.

O desenvolvimento padrão de atividades, usualmente, se dá com o livro "Ready to Write", escrito por Karen Blanchard e Christine Root, e trata-se de uma disciplina modulada, isto é, há uma outra turma de 36 alunos, no mesmo horário, com outra professora de Prática Escrita. Desta forma, é necessário que o andamento das atividades seja coincidente, para o devido cumprimento do programa, a saber:

Programa:

1 - Ementa:

Redação dirigida de padrões sentenciais e redação supervisionada de parágrafos e cartas.

2 - Objetivos:

- fornecer os subsídios teóricos necessários à redação supervisionada de parágrafos e cartas.

- incentivar a produção escrita para promover o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilidade estética.

3 - Conteúdo

1 - Simple sentences

2 - Compound sentences - coordination

3 - Complex sentences - subordination

4 - Punctuation

5 - Spelling

6 - Capitalization

7 - Word forming

8 - Writing Practice

8.1. The topic sentence

8.2. The supporting sentence

8.3. Paragraph writing

Paragraph patterns

8.4. Letter Writing

9 - Grammar

- Some verb tenses

- Singular and plural nouns

- Adjectives

- Adverbs

- Word Order

- Direct/Indirect Speech

4- Bibliografia

- Blanchard , Karen and Root, Christine: "Ready to Write" - Longman (livro adotado).
- Jupp, I.C. and Milne, John: "Guided Course in English Composition" - Heinemann.
- McArthur, Tom : "The Written Word"- book 1 - Oxford University Press.
- Oshima, A and Hagne, A.: "An Introduction to Academic Writing" - Addison Wesley Publishing Company.
- Spencer, D.H. "Guided Composition Exercises" - Longman.
- Stephens, Mary: "Practice Writing" - Longman.

As "redações" giram em torno da produção dirigida de sentenças, parágrafos e cartas.

- redação dirigida e redação criativa planejada por meio de textos de instruções, cartas, resenhas, relatórios e entrevistas.

Dentro da proposta rotineira de trabalho não nos parece haver muita chance para o estímulo da ousadia dos aprendizes na produção textual e, assim, há a consciência de que, com a exercitação de voltas meta-enunciativas, embora sempre tendo como referência o programa anteriormente traçado, tenta-se uma abordagem heterodoxa

quanto ao ensino de escrita em LE, visando também a dar maior oportunidade de iniciativa ao aluno, para que ele seja um autor.

O livro adotado, "Ready to Write", Blanchard e Root, lançado inicialmente em 1984, pela Longman, compõe-se de 14 capítulos a saber:

- Chapter 1
 Organization : The Key to Good Writing
- Chapter 2
 Topic and Supporting Sentences
- Chapter 3
 Organizing Ideas by Time and Space
- Chapter 4
 Organizing Ideas by Rank Order
- Chapter 5
 Informing : Giving Information
- Chapter 6
 Expressing an Opinion
- Chapter 7
 Describing Processes and Writing Instruction
- Chapter 8
 Writing Personal and Business Letters
- Chapter 9
 Describing Things, People and Places
- Chapter 10
 Reporting
- Chapter 11

Comparing and Contrasting

- Chapter 12

Analysing a Situation

- Chapter 13

Making Predictions

- Chapter 14

Writing Summaries

Destes 14 capítulos, os 5 primeiros são desenvolvidos no primeiro ano de estudos e os demais no segundo.

Os professores da disciplina normalmente fazem uso de outros livros (citados na bibliografia do curso), com o objetivo de enriquecerem e completarem as aulas.

Para efeito de exemplificação, resenharemos um capítulo do livro adotado (que consta no apêndice 1). Trata-se do número oito: "Writing Personal and Business Letters" (muitas das alunas são secretárias e realmente estão motivadas para a escrita de cartas).

As cartas pessoais são tratadas e exemplificadas, a seguir, as cartas comerciais.

São mencionadas situações em que as cartas devem ser usadas, dando aos alunos variadas possibilidades de se exercitarem.

O capítulo divide-se basicamente em:

- _ Personal letters
- _ Practice writing personal letters
- _ Business letters
- _ Practice writing business letters

Há uma sessão no referido capítulo chamado "Use your Imagination", em que se pede que se escreva uma carta "educada" a um "vizinho" para a resolução de um problema causado pelo barulho excessivo. A carta não obteve o êxito que se esperava, havendo o incentivo a se escrever outra, menos polida, agora para o síndico.

A primeira carta sugerida nos parece inadequada, pois mesmo tendo sido precedida por telefonemas, a medida mais coerente teria sido uma conversa pessoal ou outros chamados telefônicos, não uma carta. Acreditamos que as situações devam ser mais coerentes, para que os alunos tenham uma audiência, um leitor provável. De acordo com a AD, as condições de produção sempre têm que ser consideradas.

Há um item final que separa as frases formais das não formais, nas cartas em geral.

O livro tem exercícios que proporcionam a exercitação da produção escrita dos alunos em diferentes situações com possibilidade de virem realmente a ocorrer. Temos que salientar que

o livro adotado não é escrito unicamente para alunos brasileiros, pois é efetivamente utilizado em vários outros países. Acreditamos que, por este motivo, algumas situações nos pareçam estranhas pelo fato de existirem diferenças entre grupos culturais que podem levar a produções textuais que soam impróprias em certas situações de comunicação, apesar de serem, em termos gramaticais e lexicais, perfeitamente aceitáveis (Pacheco de Oliveira, 1996).

4.2. Procedimento e critérios de avaliação para agrupamento de participantes

Inicialmente o conjunto total de enunciadores que participaram da proposta foi dividido em dois grupos, sendo que apenas um deles (foi chamado de grupo A) estaria exposto às voltas meta-enunciativas. Procurou-se fazer uma divisão o menos aleatória possível, isto é, tendo por critério o nível de desempenho dos alunos, levando-se em consideração as notas que estes obtiveram no primeiro semestre. Desta forma, cada grupo (A e B) ficou assim composto:

- 1 aluna com avaliação abaixo de 3,0
- 10 alunos com notas entre 3,0 e 5,0
- 5 alunos com notas entre 5,5 e 7,0
- 3 alunos com notas entre 7,5 e 9,0

a) Critérios de avaliação

O curso é anual e a média de aprovação para todas as disciplinas é 5,0.

Trabalha-se com duas avaliações semestrais, com valores diferenciados. Assim é que a primeira prova ocorre na metade de cada semestre, com datas marcadas de acordo com as necessidades da turma e a outra, a oficial, de final de semestre, é determinada pela própria instituição educacional.

A primeira delas tem por valor 4,0 e a segunda 5,0. O ponto restante é decorrente das "redações" entregues pelos alunos (algumas feitas em classe, outras em casa).

Estabeleceu-se que o número mínimo de trabalho seria 6 (por semestre), sem número máximo estipulado (há alunos que entregam mais de 20).

Exemplificando, a nota ficaria assim:

Se o aluno x entregou 7 trabalhos , com as seguintes notas: 0,5/0,6/0,7/0,8/0,6/0,8/0,5 (o valor máximo é 1,0 evidentemente) - ele teria suas 7 notas somadas e divididas por 7, para obtenção de sua média: $0,5+0,6+0,7+0,8+0,6+0,8+0,5=4,7/4,7:7=0,67/0,7$

Se suas notas nas avaliações forem:

2,0 (na primeira avaliação)

3,0 (na segunda), sua nota semestral será:

$$5,7 \text{ --- } 5,5$$

No primeiro semestre houve 20 alunos abaixo da média. Destes, 11 são dependentes. Na classe há 12 dependentes e, apenas um deles conseguiu média 6,0.

b) Correção

Para a correção dos trabalhos, seguimos critérios variados, por exemplo:

1 - usar um código bem simples (explicitado aos alunos), apontando algo de errado ou estranho nas produções. Às vezes o problema é a nível estrutural, outras vezes semântico, com desvio na argumentação, quebra de sentido, etc.

Exemplo de código normalmente empregado:

| | |
|-------|--------------------------------|
| V | verb |
| prep. | Preposition |
| n | noun |
| w w | wrong word |
| s | singular |
| p | plural |
| ? | no meanings |
| sp | spelling |
| pr | pronoun |
| → | inversions |
| ← | (wrong positions of the words) |
| √ | missing word(s) |
| C | capital letter |
| sl | small letter |
| ch | challenge (write more) |

2 - circular, sublinhar o que há para ser modificado e o uso de ponto de interrogação (em especial, quando o que não foi entendido deve ser reescrito).

3 - corrigir tudo o que for necessário.

Temos a dizer que nossa experiência já nos provou que a terceira possibilidade é a mais fácil e cômoda tanto para professores como para alunos; porém, não a melhor para a aprendizagem. Os

primeiros não têm que considerar os códigos e os segundos simplesmente recebem tudo pronto, e não sentem necessidade do trabalho de reescrita, posto que já está tudo corrigido.

Os códigos surtem algum efeito; porém, o fato de o professor simplesmente assinalar os "erros" é mais intrigante para os alunos adultos, pois estes se posicionam, em outras palavras, há uma maior aproximação entre professor e aluno, pois vai haver quase que invariavelmente o questionamento (90% dos casos) e a conseqüente reescrita com acentuada melhora nas produções.

Não foram tomadas atitudes negativas em relação aos erros, pois estes são considerados, como já mencionamos, parte integrante de qualquer relacionamento ensino/aprendizagem, independente da disciplina; porém, com papel relevante na área da escrita.

Há que se salientar que há uma preocupação constante com a melhora das produções dos alunos e sabe-se do papel importante da materialidade lingüística para que a argumentação flua. Acreditamos que deva haver concomitância quanto à abordagem de aspectos que dêem maior subsídio à escrita dos alunos, isto é, procuramos não "ensinar" algo unicamente que seja utilizado, exercitado a seguir, mas com o objetivo de que os temas tratados sejam utilizados de maneira efetiva e coerente nas diferentes produções escritas.

Normalmente, os parágrafos são avaliados , de acordo com os seguintes requisitos:

- compreensão e execução da tarefa proposta
- existência de uma sentença tópico (T.S.)
- sentenças de suporte (S.S.) à T.S.
- conclusão
- uso de palavras de transição, signal words
- coesão (argumentação)
- coerência (argumentação)
- "desafio textual" (argumentação)
- ortografia
- pontuação
- número de palavras usadas
- criatividade (riqueza expressiva)
- materialidade lingüística

4.3. Observações relativas ao decorrer da proposta

No primeiro encontro, houve seis ausências e nele foram explicados e dados exemplos sobre as voltas meta-enunciativas por sucessão anafórica. Os exemplos foram dados em inglês e em português e as explicações em português.

A seguir foi pedida como fundamentação do tópico uma carta a um(a) amigo(a), expressando sua opinião sobre algo negativo que

tivesse acontecido entre os dois. Foi proposto que tentassem resolver o problema através de um encontro entre ambos e solicitou-se aos aprendizes que explicassem seu novo endereço. A tarefa foi idêntica para os dois grupos. Dos 19 alunos do grupo A, 10 escreveram a carta solicitada. Destes, 8 utilizaram voltas meta-enunciativas. Dos alunos do grupo B, também 10 escreveram a carta.

No segundo encontro, repetiram-se os exemplos de sucessão anafórica (havia alunos ausentes no primeiro encontro) e continuou-se com a sucessão catafórica e alguns exemplos de superposição parcial foram dados. Havia quatro alunos ausentes. A carta continuou a ser a tarefa e mais três foram escritas, uma pelo grupo A e duas pelo B.

Gostaríamos de mencionar que, em nenhum momento, foi dito aos alunos que teriam que saber os nomes das voltas. Só salientou-se que poderiam usá-las, ou melhor questionamos se realmente poderiam usá-las em suas composições. É útil escrevermos que não foi proposto o uso efetivo das voltas, mas sim uma reflexão sobre elas, na tentativa de introduzir, com sua aplicação e com as mudanças nas condições de produção, o sujeito de linguagem que passa a ser considerado explicitamente um fator determinante do processo de ensino/aprendizagem de escrita.

Quanto às reações dos participantes, consideramos interessante mencionar que:

Uma aluna insistiu inicialmente em que não conseguiria fazer uso das voltas em trabalhos escritos. Mais relevante ainda é o fato de ela não ter entregue nenhum parágrafo desde o começo da proposta. Isso é significativo, pois trata-se de uma aluna muito aplicada e sua reação é interessante. Notou-se que há muita resistência de sua parte a se expor. Porém, cabe acrescentar que não faltou a nenhum encontro e apresentou, no final da proposta, excelentes produções escritas.

Outra enunciadora, ao escrever uma carta em que faz uso das voltas, teve como interlocutor um homem bem mais velho do que ela, aluna, e ela própria escreveu como sendo um homem de certa idade (ilustrou a carta com uma foto). Sua criatividade nos surpreendeu, pois embora seja uma aluna muito aplicada, mostra-se bastante tímida. Notou-se que a aluna colocou-se à vontade como autora.

No terceiro encontro, vimos os recursos da substituição por desvios meta-enunciativos (Capítulo 3). Os exemplos foram dados, discutidos e, para coincidir com o que se estava desenvolvendo em sala de aula, pedimos para que ambas as turmas escolhessem para

escrever sobre um dos dois provérbios bíblicos que foram colocados na lousa, relatando uma experiência pessoal, verdadeira ou não.

Os provérbios foram os seguintes:

1 - "Putting confidence in an unreliable man is like chewing with a sore tooth, or trying to run on a broken foot."

2 - "It's better to eat soup with someone you love than steak with someone you hate."

Foram entregues 25 redações, sendo 14 do grupo A e 11 do B.

Constatamos em aprendizes do grupo A (9), que faziam, antes da proposta, parágrafos com cerca de 65 palavras, que houve um significativo aumento na extensão de seus textos, passando a produzi-los com aproximadamente 120 palavras. Também foi observado o enriquecimento da argumentação, com a aceitação de desafios textuais maiores, como se verá nos exemplos mostrados no capítulo 5.

É muito interessante que a unidade textual proposta a ser solicitada conforme o programa da instituição educativa é o

parágrafo, mas dos 109 trabalhos recebidos, 87 têm mais de um parágrafo.

No quarto encontro, foram exemplificados os circunstantes meta-enunciativos de condição, comparação, concessão, causa (tratados no capítulo 3).

Cabe apontar aqui que foi feita uma mudança na ordem da apresentação das voltas com o objetivo de haver coincidência com o assunto previsto no programa tradicional desenvolvido em sala de aula: orações subordinadas adverbiais. É evidente que o desenvolvimento de tal assunto não objetiva que os alunos classifiquem ou analisem os períodos. A meta é que eles façam uso de períodos complexos ao escreverem seus parágrafos, com o intuito de enriquecerem seus recursos expressivos para melhor argumentarem.

A tarefa proposta de produção textual foi que escrevessem uma **carta livre**, para quem quisessem, formal ou informal, sobre qualquer situação que lhes interessasse. Isto foi pedido somente ao grupo A e há de se salientar que algo muito diferente ocorreu: normalmente o "homework" é pedido de terça-feira para a próxima segunda por que há de se considerar o fator de escassez de tempo, pois em se tratando de um curso noturno, quase todos os alunos trabalham.

Neste caso, aconteceu que não foram entregues parágrafos na data prevista; porém, na outra semana, **todos** os alunos se empenharam e entregaram suas cartas, o que normalmente não acontecia desta forma, ou seja, antes da proposta eles não se atrasavam na entrega, mas nem **todos** entregavam. Consideramos que houve uma transformação na posição subjetiva do aprendiz, face a sua relação com a escrita no curso.

No quinto encontro, foram exemplificadas as fronteiras e variantes do meta-enunciativo explícito em **I say x'** e o papel das aspas e dos itálicos (vide capítulo 3).

Os alunos receberam um resumo (vide apêndice 2) com os itens acima referidos e foram estudados exemplos e possibilidades do uso dos mesmos na escrita. Os alunos deram interessantes depoimentos sobre suas escolhas pessoais para o uso das aspas.

Solicitou-se dos alunos uma carta de aconselhamento a um amigo que tivesse problemas de depressão. Houve a articulação da disciplina Prática Escrita e Leitura Intensiva na qual o tema "*burnout*" estava sendo tratado.

4.4. Alguns exemplos de voltas meta-enunciativas efetivamente usadas pelos participantes da proposta¹

-...And I am almost sure that you will solve your problem sooner than you expected. **I said I am almost sure...**

- ... reading a book to relax, **I want to say**, a book

- He was more than it, **can I dare say**, he was my ...

- I am sorry , **I say I am really sorry...**

-...because you **didn't listened** me , **I told, you don't listened me**

- Sometimes I don't understand. **I'd say I don't understand the reasons...**

- I was afraid , but my wish of help that person was bigger than my fears, **I said my wish of help that person...**

- I'm sorry for that day, **I say I'm sorry**

- My darling your sister told me that "**I'm afraid to say**" but...

¹ Os exemplos não estão corrigidos, isto é, aparecem como foram escritos pelos alunos, e os parágrafos completos estão no apêndice 3, pois a unidade de análise considerada é o texto e não a sentença isolada.

- In my opinion, **"if you allow me to say"** the best way to try...
- "It isn't a good situation, but don't forget the all worst problems are solved."
- You are going to have pain, **I'd rather say**, it's painful...
- People who think only about material things are, **I don't dare to say**, frustrate.
- ... but his family is, **if I can say this**, very boring.
- ... these kind of people are, **what I'd call**, intolerante.
- ... everybody has a good side and a bad one, moreover, **I would dare to say**, that people...
- ... **I was going to say** that if someone was born a false person...
- We can't trust in people, **I'd rather say** that it's important, **I say very important**...
- The place is, of course, on my home , **I mean**, my home.

Há alunos com facilidade e até diríamos necessidade do uso de alguns recursos meta-enunciativos para suas produções textuais. Expressam-se com maior espontaneidade e colocam-se em situações

reais de comunicação, tornando a escrita mais coloquial, às vezes, mais íntima. Acreditamos que as voltas meta-enunciativas representam uma estratégia argumentativa, um caminho possível para a representação que o próprio enunciador dá ao seu dizer.

Exemplos de “erros” freqüentes nos parágrafos

- duplo negativo

I **don't** want to see her **never more**...

...People **don't** do **nothing**...

- modal + verbo conjugado/modal + infinitivo precedido de **to**

she should **told me**...

I will **made** new tests...

I will **to** write a composition...

- uma palavra usada por outra

Then, she **lived** me alone...

- tempo verbal

The telephone **rangs** and another friend called...

- confusões com verbos com “y” final

I **tryed** to talk...

...was **studing**...

- concordância verbal

Both **has** a tour...

The **rooms** of the National Inn **is** spacious...

We **was** watching the film...

- emprego de preposições

I'm writing **for** you...

I thought **to call**...

It depends **of** your wish...

- uso do adjetivo pelo advérbio

The time passes so **quick**...

- plural de adjetivos

... and both are **differents**...

This year happened the Atlanta **Olympics Games**...

- regularização de verbos irregulares

...another heart that **maked** me...

... he was very handsome and **taked** me...

- confusões no uso de **there to be** e **to have**...

The transportation in my city is not good, because **has** many people.

- não uso do gerúndio como objeto da preposição

... my wish of **help**...that person...

- confusão no uso de **to stay** e **to get** (become)...

... I **stayed** very sad...

- inconstância em algumas situações

(No mesmo parágrafo):... but Laura **likes** swim(m)ing ...and Regina **prefer** vol(l)eyball.

CAPÍTULO 5

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DIFERENTES

→ PRODUÇÕES TEXTUAIS DIFERENTES

A seguir, apresentamos ilustrações com produções textuais obtidas durante o desenvolvimento de nossa proposta com as voltas meta-enunciativas. Cabe salientar que o professor seguiu normalmente o programa em que as voltas constituem uma estratégia a ser considerada para o ensino da escrita, especialmente no que diz respeito a dar ao aluno oportunidades maiores de desenvolver a capacidade de autoria e responsabilidade enunciativa; enfim, o aprendiz considerado como sede de sua coerência. (Foucault, 1970).

Foram selecionados três alunos¹ do grupo A e foi feito um percurso comparativo de suas produções antes e depois do trabalho com diferentes condições de produção. Assim é que há três sub-grupos de aprendizes. Selecionou-se um aluno de nível 1; um, de nível 2, e outro de nível 3.²

1 Escolha não aleatória, pois os enunciadores são bastante representativos dentro dos grupos a que pertencem, de acordo com as considerações feitas no capítulo anterior.

2 Nível 1 - notas anteriores de 3,0 a 5,0
Nível 2 - de 5,5 a 7,0
Nível 3 - de 7,5 a 9,0

Observemos uma produção textual do enunciador do subgrupo de nível 1, do grupo A, antes da proposta com as voltas:

Exemplo 1.a.³

Darling Léa,

*I'm **writting** to invite you to come my house. My family and I
are miss you.*

*I have many things to **count you**. I'd like you come with your
mother, because my mother **want to see her**.*

*We could **to come next sunday** to lunch with **us**.*

*We are waiting **us**.*

Love,

Quanto aos recursos lingüísticos, o enunciador apresenta dúvidas generalizadas: uso incorreto de preposições, pronomes pessoais usados indevidamente, confusão nítida entre *tell* e *count*, não flexão do verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, erro de ortografia; não constatou que os verbos modais são normalmente seguidos por infinitivos não precedidos de *to* dentre outras, numa mostra evidente de falta de recursos lingüísticos em sua

3 Não sublinhamos todas as inadequações nos textos dos enunciadores. Fazemos apenas alguns comentários sobre alguns deles, especialmente quando estes dificultam a argumentação com conseqüente comprometimento semântico. É necessário que evidenciemos que nossa prioridade não está na forma, embora a materialidade lingüística nos interesse também.

produção textual.

Sabemos que nossos comentários estão se atendo à forma e queremos evidenciar que, embora esta não seja nosso foco, a falta de materialidade lingüística dificulta a argumentação, pois o enunciador encontra limitações para se posicionar, mesmo produzindo uma carta totalmente informal.

Do mesmo enunciador, uma produção textual durante nossa proposta.⁴

Exemplo 1.b.:

Dear teacher,

*I would like to write about English class at (nome da Instituição), but I don't know if I could to say this, otherwise **it's a important** problem for me and **others students**. I don't want to cause a disagreeable situation. I only want to say what I and many other **friend's class** are feeling. There are **bad feeling**, I'd say bad feeling, that deserve **attention** of somebody.*

*I think that isn't every student that has knowledge enough about English to understand everything that the teachers say during the class, then **we lost many informations** about the matter.*

⁴ Mantivemos o mesmo gênero, carta informal, para que a variável gênero não alterasse nossas conclusões.

*This situation **discourage** us, consequently we don't have motivation to study. I'm feeling very **desmotivate** to continue this course, perhaps the problem is **my** and not the school but the number of students that **feeling** the same way isn't little, then I think that isn't only my problem.*

*I would like **that you understand** me, I dare say, I **only want you know** my situation and **others friends**.*

"Sincerely,"

Trata-se de um enunciador dependente na disciplina Prática Escrita, com desempenho insatisfatório em todos os requisitos considerados para uma produção textual rica; no entanto, mostrou uma grande evolução e amadurecimento a partir da experiência com as voltas meta-enunciativas, pois suas composições eram curtíssimas, com escassos recursos argumentativos e com número baixo de palavras (cerca de 65) e passou a produzir textos com aproximadamente 160 palavras. Tivemos interesse de comparar suas notas com as do semestre anterior e a diferença é inegável (da média 0,3 para parágrafos, passou a 0,7, sendo a nota máxima 1).

Além do número de parágrafos ter aumentado sensivelmente, o enunciador passou realmente a colocar suas opiniões aceitando um desafio textual bem acentuado, tendo em vista que se trata de um aluno com muitas dificuldades iniciais para se expressar em inglês. Consideramos que as informações por ele veiculadas

são bastante importantes e acreditamos ter havido muito esforço, muita mobilização de sua parte, para escrever o que escreveu. Há o que foi explicitamente colocado, mas sem dúvida, nos implícitos está a maior riqueza de sua argumentação.

Em Ducrot, 1972, temos "... torna-se necessário ter à disposição modos implícitos de expressão, que permitam deixar entender sem acarretar a responsabilidade de ter dito."

Em relação aos "explícitos", surpreenderam-nos a espontaneidade, a ousadia e a não preocupação do enunciador quanto a seus possíveis "erros".

O enunciador fez uso efetivo de voltas meta-enunciativas: *I'd say bad feeling; I dare say*, numa evidente mostra de ousadia em sua produção e sem dúvida, situando-se como "autor", marcando, no interior da própria língua, a presença da intersubjetividade, pelo uso do pronome pessoal (Ducrot, 1972) e pelo recurso da volta (Authier-Revuz, 1995).

Do enuciador 2, do subgrupo de nível 2, exemplificamos, com a seguinte produção anterior à proposta:

Exemplo 2.a.:

Dear Carina,

*I'm **write** to invite you to a big celebration. My older brother will come to my family's house next year.*

*He **was working** for six **year** at Osasco's Industry he **will to finish** chemistry **engeneering** course next year and we wil come work at Mogi Mirim city, near us.*

*My family and I would like **that you will come**, because we are very happy with **him** decision and you are a important family's friend.*

*We are counting **with her presence**.*

Love,

Há novamente evidentes problemas gramaticais, como se vê no uso do infinitivo precedido de *to* depois do modal *will* (*will to finish*). Há confusões quanto ao uso dos pronomes pessoais e o adjetivo possessivo *her*, além de problemas com a ortografia, não pluralização de *year*, em *six year*, entre outras dúvidas. De qualquer forma, consideramos que o enunciador conseguiu seu objetivo: convidar uma amiga para uma comemoração especial.

Observemos o mesmo enunciador no decorrer da proposta:

Exemplo 2.b.:

Dear

I'm feeling bad about what happened in the last time that you stayed here.

*I hope that confusion doesn't mark our friendship. I'm very sad, because what occurred was my fault. I didn't listen what you **say** about Mary.*

Moreover, I didn't perceive that she wasn't a good person, I'd rather say a false girl, so I invited Mary to go with us to Pachá. I couldn't imagine that she would drink so much that would make a scandal. I met her a few days before that night and she looked a good person, I was going to say, a real friend.

Come on in the next weekend for us to speak about it, and to have a fun Saturday night.

Please, come on!

You're helping me in my removal. You promised it! Please, please!

Don't forget my new address: (endereço do enunciador). You

know where it is! It's opposite the Post Office, next to Real Bank.

Don't lose yourself!

I hope you come!

Love,

Há alguns problemas quanto à materialidade lingüística: mudanças desnecessárias de parágrafo, tempos verbais; porém, o enunciador mostra claramente compreensão em relação à tarefa a ser executada. Seu posicionamento argumentativo é coeso e, para tanto, faz uso de um número elevado de palavras e de voltas meta-enunciativas, impondo-se um desafio textual bastante nítido em se tratando de um aluno de nível médio.

Seu interesse, assiduidade e participação em todas as tarefas propostas autorizam o pesquisador a afirmar que uma abordagem não rotineira, que propicie maior envolvimento da subjetividade do aluno, pode levar a resultados mais gratificantes ao se "ensinar" escrita.

Vejamos o enunciador 3 do sub-grupo 3 antes da proposta:

Exemplo 3.a.:

Dear aunt,

*How's the life? It was a pleasure receive your gift. I'm writing to thank you for the gift you gave me yesterday. How did you guess **what I used to need?** You chose the gift, showing that you do know how to please a person.*

*Without doubt, I won't forget this gift! It is all that I wanted. Thanks for the new car! I know you were thinking **in our** friendship when you bought it.*

Look forward to driving the car!

Yours,

Notam-se pequenas falhas como repetição desnecessária de palavras (*gift*), uso inadequado de *used to need*, por exemplo. Em geral, não há problemas mais sérios, que cheguem a comprometer a argumentação, apesar da escolha de um 'carro' como presente não nos parecer natural. Há elementos de fantasia em jogo, podendo deixar o sentido ameaçado.

Vejamos agora um exemplo do mesmo enunciador, com a mudança das condições de produção:

Exemplo 3.b.:

"October, 16, 1996

Dear Mike,

For many years, I've been trying to write to you. But I haven't had courage to do it. I don't have any idea how you'll accept this letter... Sometimes I don't understand, I'd say I don't understand the reasons for our friendship has been influenced by an old anguish.

*Without doubt, the adolescence is a difficult period to be lived in peace. When we were teens, we were so rebellious and inconsistent that we didn't use to think about our **friendship's importance**.*

I'm really sorry, cause ten years ago, I refused the opportunity you asked to rescue our old times.

*The necessity **of be** your friend again pursues me all the time. I cry a lot, have many nightmares (I always dream that I'm looking for you and I don't get to arrive where you are, because you disappear). Mike, I don't forgive myself, cause I've been this horrible arrogant being.*

I realise that these words aren't enough to express all the repentance that I'm feeling. You don't imagine how I want your forgiveness.

*Mike, I promise you that I'm **not arrogant** person today. And I'm going to do my best to be your friend again. I want very much to see you. Meet at*

my house. I live in that same house I lived when we were teens. You know to come here. So I am waiting for you tomorrow evening at seven o'clock.

I look forward to talking to you again like I used to do in the old times.



*Yours,
David*

*P.S. My address is 47, (endereço do enunciador). São Bernardo,
and my phone number is (número de seu telefone).*

*I'm sending you a photography of my family. In the picture, I'm
holding my wife Juliet and standing near my daughter Harriet.*

O enunciador 3 é, como já foi mencionado, pertencente ao sub-grupo de alunos de nível 3, que era bom⁵ antes da proposta com as voltas e que, obviamente, continuou bom. Dentro dos requisitos normalmente levados em conta para a avaliação dos parágrafos (citados anteriormente nas páginas 82 e 83), o aprendiz

⁵ Consideramos necessária uma caracterização mais detalhada do que se entende por "aluno bom". Pelo fato de estar situado no nível 3, sua nota é das melhores. Temos, então, o critério nota. Por outro lado, consideramos o interesse, a participação, a execução de tarefas propostas, além do esforço e da "ousadia" na argumentação das

mostra total compreensão em relação às tarefas a serem executadas, raros problemas de pontuação, de desconhecimento da língua; porém, nos dois trabalhos apresentados, há uma profunda diferença no tocante à criatividade textual, com evidência de uso de recursos expressivos. O desafio textual é patente, pois temos duas composições do mesmo gênero, cartas pessoais, informais, e a segunda produção tem oito parágrafos, é ilustrada, faz uso de uma volta meta-enunciativa, o aluno se coloca como outro enunciador, assumindo outra identidade, numa evidente mostra de criatividade. Apresenta pequenas falhas de ordem lingüística como o não uso do gerúndio como objeto da preposição (*The necessity of be your friend*), sem comprometimento semântico.

Trata-se de um bom aluno que se superou com trabalhos ótimos, extremamente superiores em termos argumentativos e que na sintaxe também progrediu, por exemplo, fazendo uso freqüente de períodos complexos.

Exemplos:

- "You don't imagine how I want your forgiveness."

- "I live in that same house I lived when we were teens."

Para fins comparativos, selecionamos três alunos do grupo B, com o qual não houve a exercitação com as voltas meta-enunciativas. Da mesma forma, destacamos

composições.

enunciadores representativos dos três sub-grupos anteriormente mencionados, sendo um de nível 1, outro, de 2 e o último de nível 3.

Vejamos uma produção do enunciador 4 de nível 1 no início do ano:

Exemplo 4.a.:

Dear Mother,

*On january 1, the was a accident with very friend Ju. We were on the beach **decide go** the water, but the waves were very high.*

*Ann, Jô and I stayed looking for her. So Ann stayed to talk with me. She said, "I'm tired and hungry. Let's eat something." **I agree** with her.*

*We were walking **calm**. When, we heard somebody shout, and **I see** Mary in the water. We **run** and a life guard got to save her.*

*But, I was very **scare**. It was terrible for us.*

Kisses

Há dúvidas generalizadas em especial no que diz respeito ao uso de tempos

verbais no presente quando deveriam estar no passado. O que realmente compromete sua argumentação é o uso inadequado da conjunção **so** (pois não nos parece que o enunciador quisesse indicar aí uma conclusão), além da pontuação mal utilizada.

No final das atividades:

Exemplo 4.b.:

Dear Danieli:

*I'm **write** now to you, to tell about the hurricane that **surprise** all the people in my **town my** family are very afraid because we lost all the things. I know the **unhappy better** but, I need to tell about the fact. We are worried with the **futures** hurricanes because the city didn't **waited for it**. In the future I wait for you.*

Kisses

O enunciador não incorporou aspectos da materialidade lingüística que foram amplamente exercitados e corrigidos no decorrer do ano letivo, como a não percepção da redundância em *the city didn't waited*, o plural do adjetivo em *futures*

hurricanes, o não uso do particípio presente em *I'm write*.

A pontuação incorreta, o fato de a carta ter sido escrita em apenas um parágrafo (pelo menos dois poderiam ter sido escritos pelo assunto tratado) e um trecho incompreensível: *unhappy better*, prejudicam toda a argumentação. Consideramos que o enunciador não demonstrou empenho em nenhum dos requisitos que levam a uma produção escrita coesa e criativa. Parece-nos ter regredido em suas produções textuais no final do segundo semestre.

Vejamos uma carta do enunciador 5, de nível 2, no início do ano:

Exemplo 5.a.:

Dear

*I'm writing to tell you that everything is all right with my family. I guess you heard about the terrible hurricane occurred on August 3. Many houses of the neighborhood were **striked**. In our farm, the storm ruined the orange crop and the wind pulled some tiles of the granary.*

*Many farm and plantations of the Southeastern Florida were completely destroyed. The **eletricity** was interrumped for two days. Also our children **can not go** to the school because people who lost their homes **was** sheltered in the classrooms. Nevertheless, don't*

worry about us. Ok?

I look forward to hearing from you.

Love,

O enunciador apresenta algumas dúvidas quanto ao uso do passado do verbo *strike* que passou a ser regular em sua composição. Apresenta algumas outras falhas de ortografia e de concordância.

Um outro exemplo, no final do ano:

Exemplo 5.b.:

Dear

*I'm writing to apologise for the long time we haven't seen each other. I'm really sorry, because this silence caused a distance, between us. I think that it's necessary to set a date **for we talk about** that problem, without resentments. So, I'm inviting you to come to my new house and I suggest the next **saturday**, about 7 pm.*

It's very easy to get to my house. First, take the number two bus from the station. Next, get off after the town hall. That's Chicago street. Then, go down for three blocks and turn left. My house is on

the right side of Brazilian street, number 49.

Do try and come. I look forward to seeing you then.

Love,

O enunciador 5 tem conhecimentos regulares e suas produções são relativamente satisfatórias; porém, não mostrou determinação para uma mudança significativa. Suas composições não apresentam ousadias textuais, pelo não uso de recursos expressivos e pelo fato de em momento algum ter havido empenho em um desafio que a levasse a produções mais ricas. Utiliza um número quase coincidente de palavras - cerca de cem. Não comete "erros" que comprometam sua argumentação, mas há falhas elementares que podem ser atribuídas à ausência de uma re-leitura, do texto escrito, pelo próprio aluno.

Consideremos uma produção do enunciador 6 de nível 3, onde não houve a exercitação com as voltas.

Exemplo 6.a.:

Dear sister,

*How are you? Here, everything is O.K. Thank you very much for the pictures that you **sent to me**. Japan must be a wonderful place and I hope one day visit this country. This is one of my dreams. You **realized** your dream, but it isn't so easy as you have imagined. You are working hard, aren't you? But you must be happy with this kind of life, because you left all the **confort** that you had here and went to live in Japan. You've been in Japan for one year.*

*When you called on the mother's day, you said maybe you would come to visit us until the end of the year. I hope that you don't give up again because **we are missing you**, and we are waiting for you. So, come back as quickly as possible to visit us, and stay at least, a month here, and you will meet all the relatives and friends that you haven't seen for a long time.*

Love,

O enunciador faz uso adequado dos tempos verbais, de conectivos e apresenta poucos problemas na sua produção que não chegam a interferir em sua

argumentação.

No final do ano:

Exemplo 6.b.:

Dear

Hi! How are you? I'm fine. Well, first of all I want to apologize for not having called back since that day which you called me. This was almost a year ago. So, I think you must be angry with me. I couldn't call you sooner because, I was doing the last tests, and in the vacations, my mother was sick and so I was busy with the housework.

*I know that you have a boyfriend and **is busy** too. But when you have some free time, come to visit me. I would be happy to see you again and talk to you about many things that happened to us during all this time.*

I hope you haven't been bored with me. Call me as soon as possible. I'll be waiting for your answer.

Love,

O enunciador 6 pode ser considerado muito bom. Apresenta um desempenho satisfatório quanto aos requisitos próprios para uma produção escrita clara e coerente para alunos de seu nível. O uso do gerúndio como objeto da preposição não é muito freqüente e ele o faz corretamente, com um tempo composto, apologize *for not having called*. É inesperada, por outro lado, a concordância errada em: *you have a boyfriend and is busy too*. Acreditamos ter sido por falta de uma re-leitura crítica da carta produzida.

O que nos surpreende mais, no entanto, é o aluno, embora com pouquíssimas dúvidas, pois seus conhecimentos são evidentes, ter uma argumentação que chega a ser precária em se tratando de um enunciador de seu nível. Não demonstrou ousadia, nem desafio textual em suas argumentações. Talvez, para ele, não devêssemos usar o termo desafio, pois apresenta domínio do inglês escrito em qualquer dos assuntos propostos; porém, não se empenhou nem quanto ao uso de maior número de palavras, nem quanto ao uso de maiores recursos expressivos. Aluno bom desde o início, sem alterações significativas.

Acreditamos que deve haver muitas possibilidades de desenvolvimento da autoria em aulas de Prática Escrita; porém, temos certeza de que o conhecimento e a utilização das voltas meta-enunciativas possam vir a ser um caminho seguro para alunos de escrita melhorarem suas produções e confiarem em suas argumentações. Acreditamos numa abordagem que dê chances para que os alunos criem,ousem e tenham sempre novas oportunidades de se posicionarem como enunciadores, responsáveis pelo que escrevem.

Em termos gerais, após nossa proposta, constatamos que as diferenças fundamentais que ocorrem quando os enunciadores têm bastante conhecimento da língua alvo (nível 3) são nitidamente a cerca da criatividade, do posicionamento do enunciador diante de seu texto. Há uma maior mobilização de tais enunciadores em todas as suas produções a partir da exercitação com as voltas, passando os mesmos a utilizar um maior número de palavras e maior riqueza em suas argumentações. O mesmo não se evidenciou em enunciadores não participantes da proposta (grupo B).

A constatação maior de diferença nas produções escritas está em relação aos alunos dos sub-grupos 1 e 2, do grupo A, pois estes mostraram um maior desempenho em todos os itens propostos para uma produção textual rica. A maior conscientização dos enunciadores de nível 1 do grupo A foi o que mais nos surpreendeu, pois houve uma significativa mudança em suas produções escritas e nós atribuímos tal diferença a uma incrível aceitação do desafio textual, à ousadia de suas composições. Cabe salientar que sempre se procurou fornecer aos alunos subsídios lingüísticos para melhor desempenho na escrita, pois reconhecemos que não há argumentação que se sustente sem uma materialidade lingüística subjacente. A percepção da redundância também foi enfatizada, mas há evidência de que estas foram melhor assimiladas por alunos de nível 2 e 3, e muito menos pelos de nível 1, de ambos os grupos.

É necessário esclarecermos que o programa com seus objetivos estabelecidos por grupos de professores de escrita foi cumprido nos grupos A e B e a diferença é que houve uma abordagem heterodoxa com a apresentação e exercitação das voltas

meta-enunciativas envolvendo apenas uma parte da classe. De qualquer forma, os demais alunos também mostraram bom desenvolvimento em suas produções, mas temos convicção de que este teria sido mais significativo, mais relevante, se tais enunciativos também tivessem participado de nossa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse pelo ensino da escrita em LE nos levou a realizar pesquisas na citada área e a apresentar uma proposta de trabalho que propicie ao enunciador, o aluno, a se inscrever na nova língua, desenvolvendo funções de autoria.

Procuramos fazer um percurso através das principais abordagens que têm sido mais adotadas para o ensino da escrita a partir da década de sessenta, quando o foco da instrução estava na **forma**, na gramática, sem grande interesse em relação à dimensão semântica. Na segunda metade da década de 70, vimos que, numa segunda abordagem, o foco passou a ser o **escritor**, adotando-se, então, uma abordagem processual.

Em meados da década de 80, houve uma mudança no paradigma e temos, simultaneamente, uma abordagem baseada no **conteúdo temático** e outra com foco nas expectativas do **leitor**.

Nossa posição é que as abordagens não se excluem; ao contrário, podem e devem ser usadas de acordo com as necessidades da clientela e do professor.

Partimos de uma abordagem transdisciplinar articulando elementos da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso, que trabalha com uma concepção psicanalítica da subjetividade e nos apoiamos no trabalho teórico de Authier-Revuz, 1995, ao acreditarmos na noção de que o sujeito é possuidor de um inconsciente, é

um sujeito-efeito, heterogêneo, dividido, abandonando, desta forma, a noção de sujeito monolítico, sujeito-origem.

Afastamo-nos de uma abordagem unicamente formalista em LE, pois nosso enfoque não é simplesmente comunicativista, a partir do momento em que levamos em conta o **discurso**, a prática discursiva em contexto pedagógico.

Propusemos uma alteração do jogo de imagens, mudança nas condições de produção do discurso na sala de aula de escrita. Os alunos passaram a ter diferentes formações imaginárias do professor, que passou a ser também um pesquisador e deles mesmos, que passaram a ser integrantes de uma pesquisa, de uma proposta de mudança. A própria sala de aula passa a ser um lugar heurístico, onde novas experiências e descobertas realmente se processam.

Para as citadas mudanças, introduzimos e exercitamos voltas meta-enunciativas como possível estratégia para a inscrição do aluno no processo enunciativo de autoria.

Fizemos um estudo sobre as principais voltas meta-enunciativas e discutimos seu uso na escrita com falantes nativos do inglês.

É importante salientarmos que entendemos o texto, de acordo com a perspectiva discursiva da linguagem, como uma unidade pragmática de significação que tem por eixo o sentido e por ser unidade **pragmática**, os "interlocutores" (escritor e leitor) são fundamentais (Orlandi, 1988). Assim, o texto é abordado em suas duas dimensões: como materialidade empírica e como processualidade, levando-se em conta sua inter e intra textualidade e discursividade.

Estamos nos dedicando ao ensino da escrita em LE há alguns anos e cada vez mais nos conscientizamos da dificuldade de se estabelecer uma abordagem que nos propicie mudanças significativas para o ensino/aprendizagem na citada área, principalmente porque não há como se ensinar LE de maneira genérica, pois o aluno generalizado, padronizado não existe.

Estamos cientes de que não pode haver a ilusão de que uma abordagem baseada em seleções temáticas, por exemplo, contemple todos os níveis e substitua completa e explicitamente uma instrução com foco na forma, ou no escritor ou no leitor. Acreditamos numa abordagem processual equilibrada, com toda precaução para que não haja um retorno a um caminho mais fácil - baseado na forma e na prescrição, ou com uma super-valorização do conteúdo, em detrimento e desvalorização do escritor, do leitor e da forma. Acreditamos que tal abordagem deva dar chances para que os alunos criem, usem e tenham sempre novas oportunidades de se posicionarem como enunciadorees, responsáveis pelo que escrevem.

Repensamos nossa atuação na área a que nos dedicamos e vimos claramente a necessidade de se pesquisar sobre a instituição a que os alunos pertencem, seu nível de competência em L2, sua *expertise* na escrita em L1 e quais são seus reais objetivos em relação à escrita - porque e para que vão usá-la, por exemplo.

Consideramos também que os programas devem ser repensados e acreditamos que deve haver muitas possibilidades de desenvolvimento da autoria em Prática Escrita. Nesse sentido, temos certeza de que o conhecimento e a utilização das voltas meta-enunciativas possam vir a ser um caminho seguro para que alunos

melhorem suas produções escritas e passem a confiar em suas argumentações. Estamos cientes de que as mencionadas voltas possam vir a ser um elemento transformador do discurso pedagógico em aulas de escrita. Cremos que os participantes de nossa proposta, isto é, os aprendizes expostos à exercitação com as voltas, tiveram mais oportunidades de conhecer de maneira diferenciada e, simultaneamente, novas estruturas e recursos enunciativos em LE, o que realmente lhes proporcionou uma acentuada mudança, tanto no que diz respeito à materialidade lingüística, como no rumo de suas argumentações, passando de meros locutores a enunciadores mais competentes com acentuado envolvimento do sujeito na escrita, ou melhor, possibilitando a inscrição do sujeito no que produz, possibilitando-lhes desenvolverem sua capacidade de autoria.

Temos certeza de que o papel do professor e, principalmente, do professor-pesquisador, é de fundamental responsabilidade, pois ele deve mostrar, antes de tudo, que escrever é interessante, é uma atividade que, apesar de complexa, realmente vale a pena. Além disso, cremos que o professor deva estar consciente de que não pode trabalhar com um sujeito monolítico, pois tanto ele como a linguagem não são monolíticos e, em geral, após nossas pesquisas, constatamos que tais fatos não são considerados e são realmente postos de lado.

Dentre as práticas lingüístico-discursivas (comumente chamadas "habilidades") que envolvem a aquisição de uma segunda língua - compreender, falar, ler e escrever, acreditamos, como já foi afirmado anteriormente, que escrever seja realmente uma das mais complexas **atividades** (grifo nosso) em que o homem se

engaja e tentamos ir além, pois não vemos a escrita apenas como uma atividade, mas como processos de constituição do sentido e do sujeito.

Foi exatamente na busca de melhor compreensão de “desarranjos” subjetivos que possibilitam “re-arranjos” significantes, especialmente no tocante à escrita em LE, que realizamos esta dissertação.

SUMMARY

This research investigates the practice of authorship in writing English as a Foreign Language and the theoretical and methodological basis that provides a transdisciplinary articulation between the concepts of Applied Linguistics and those of Discourse Analysis; this presupposes a psychoanalytical conception of subjectivity. The fundamental hypothesis is that the use and practice of "boucles réflexives" (repetitions of previous affirmations in a linear chain of speech - Authier-Revuz, 1995), and an awareness of the effects of these devices on (the) meaning, will modify the conditions of production in pedagogic discourse in English language writing classes, facilitating the mobilization of the subject in exercising his/her capacity of authorship, i.e., providing the learners with the opportunity of accepting their own functions as enunciators of points of view that involve the issue of responsibility for what is said.

We worked with the notion of a divided, polyphonic and unintentional subject, without complete control of his/her discourse and with the conception of language as interdiscourse heterogeneously constituted (M. Pêcheux, 1990).

The textual production of second year university students enrolled in the discipline of Writing Practice was collected for the period of one academic year. The class was divided into two subgroups according to class performance in the first semester. One subgroup was taught some basic "boucles" considered to be useful for written production and linguistic knowledge, to see whether these conditions of production and the practice of "boucles" would lead to better compositions, whether the learners would take the risk of producing more text, i.e., if they would accept the challenge and, despite their limited linguistic knowledge, whether these devices would facilitate the process of inscription in the second language (Serrani-Infante, 1997).

The result of the research showed meaningful alterations in imaginary formations, with the students becoming participants in changes; the procedure situates the teacher as researcher, and the classroom as the location of challenges and discoveries. Modifications observed in the textual productions of the students (apprentice writers) were encouraging and suggested that:

- a) it is possible to devise valid strategies to improve both written production of foreign language students and the curriculum for writing instruction;
- b) among these strategies are "boucles", which represent a new and exciting way of furnishing the apprentice writer with the possibility of inscribing him/herself in the foreign language, developing functions of authorship, that propitiate the construction of an imaginary in which the enunciator is more and more truly responsible for what he/she says (for what is said).

KEY WORDS: DISCOURSE ANALYSIS, WRITING, FOREIGN LANGUAGE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**, Campinas: Pontes Editores. 1993.
- AUTHIER REVUZ, J. - **Ces mots que ne vont pas de soi**. Paris: Larousse. 1995
- _____. *Hétérogénéité(s) énonciative(s)* **Languages** 73, Paris: Larousse, pp 98-111, 1984.
- _____. **Hétérogénéité montré et Hétérogénéité constitutive: pour une approche de l'autre dans le discours**. DRALV, 26. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris, pp 91-151, 1982.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de Linguistique Générale**. Paris: Gallimard, 1966.
- _____. **Problèmes de Linguistique Générale II**. Paris: Gallimard, 1974.
- BERTOLDO, E. S. **Professores de Língua Estrangeira em Formação: Seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, IEL .1993.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.
- BRITTON, J. et alii. **The Development of Writing Abilities (11-18)**. London: Macmillan Education, 1975.
- CAVALCANTI, M. *Interpretação Pragmática. Princípios retóricos da interação leitor-texto em língua estrangeira*. **Anais do VIII Encontro Nacional de Lingüística**. RJ, PUC. 1983.
- CELANI, A. *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil - palestra proferida no IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. 1995.

- CHAUDRON, C. *Analysis of Products and Instructional Approaches in Writing: Two articles on State of the Art*. In **TESOL Quarterly**, vol. 21, n° 4, pp 673-675, 1989.
- CONNOR, V. *Research Frontiers in Writing Analysis*. IN **TESOL Quarterly**, vol. 21 n° 4, pp 677-696, 1987.
- CORACINI, M.J.R.F. **Um fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência**. São Paulo: Ed. Pontes. 1991.
- DAHLET, P. *A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais* In **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n° 23, Campinas: Ed. Unicamp, pp 79-95. 1994.
- DUCROT, O. **Princípios de Semântica Lingüística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.
- _____ **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editores. 1987..
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M. Wittrock (org.) **Handbook of Research on Teaching**, Nova York: Macmillan . 1986
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber** Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n° 9, Campinas: Ed. Unicamp, pp. 5-45. 1987.
- FRANZONI, P. **.Nos Bastidores da Comunicação Autêntica**. Campinas, Ed. da Unicamp. 1992.
- FUCHS, C. et alii **La genese du texte : les modeles linguistiques**. Paris CNRS. 1982.
- GADET, F. E. T. HAK (Org.) **Por uma análise automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas Ed. da Unicamp. 1990.
- HAIRSTON, M. *Required courses should not focus on politically charged social issues*. **Chronicle of Higher Education**, pp B1 B3. 1991, January 23.
- HALL, C. *Managing the Complexity of Revising Across Language*. In **TESOL Quarterly**, vol. 24 n°1, pp 43-60. 1990.
- HARTEWELL, P. *Grammar and Teaching of Grammar*. In **College English**, pp 105-127. 1985.

HORNING, A. S. **Teaching writing as second language**. Southern Illinois University Press. 1985.

HOROWITZ, D.M. The author responds to Liebman Kleine. In **TESOL Quarterly** vol. 20 n° 4 pp 788-790. 1986.

JOHNS, A. M. *Coherence and Academic Writing: Some definitions and suggestions for teaching* . In **TESOL Quarterly** vol 20 n° 2 pp 247-265. 1986.

KATO, M. *Estratégias Cognitivas e Metacognitivas na Aquisição de Leitura* . In **Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura**. Londrina: Universidade Federal de Londrina pp. 102-115. 1984.

KLEIMAN, A.: Ensino de Línguas no Brasil. In A. Celani & M.S.Z. Paschoal (orgs.) **Linguística Aplicada: A aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, pp 25-36. 1992.

_____ **Leitura/Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes Editores. 1989.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Paris: CLE International 1979.

MOITA LOPES, L.P. *Contextos Institucionais em Linguística Aplicada: Novos Rumos*. Palestra ministrada no V INPLA, PUC - São Paulo. 1995.

OLIVEIRA, L. P. **Cultural Influence in Writing: the Inappropriate Effect?** - AILA. 1996.

_____ **Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes** - ALAB, UFSC. 1996.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

_____ **Discurso e Leitura** São Paulo. Cortez: Ed.da Unicamp. 1988.

PALMER, F. *Grammar and Grammars*. **Grammar** Harmondsworth: Penguin Books. 1971.

PASCHOAL, M.S.Z. e CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**. São Paulo: Ed. da PUC-SP, 1992.

PÊCHEUX, M. *A Análise de Discurso: Três Épocas*. In Gadet e T.Hak (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas. Ed. da Unicamp. 1990.

_____ **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. Da Unicamp. 1988.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. *A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas*. In: F. Gadet & T. Hak. **Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas Ed. da Unicamp. 1990.

_____ **Discurso. Estrutura ou Acontecimento**. Campinas. Pontes. 1990.

PENNYCOOK, A. *Concept of Method Interested Knowledge, and Politics of Language Teaching*, in **TESOL Quarterly**, vol. 23 n° 4. 1989.

POSSENTI, S. *Sobre Discurso e Texto: Imagem E/De Constituição*. In **Sobre Estruturação do Discurso**, Campinas IEL, Unicamp, pp 39-62. 1981.

RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. England: Oxford University Press 1983.

_____ *The texts for teaching writing*. In B. K. Das (Ed.). **Materials for language learning and teaching**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 1988.

_____ *Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. In **TESOL Quarterly**, vol 25, n° 3 pp 407-430, 1991.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (Ed.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RUTHERFORD, W. *Aspects of Pedagogical Grammar*. In **Applied Linguistics**, vol. 1 n° 1 pp 60-73. 1980.

SAKIEY, E. H. and CAGNEY, M.A. **Integrating reading and writing: the DRWA Reading Horizons** (Summer) Scott, Diana and Carolyn Piazza 1987. **Integrating reading and writing lessons Reading Horizons** (Fall). 1987

SCHMITZ, J. R. *Gramática Escolar, Lingüística e Renovação de Ensino de Português*. **ALFA** pp 195-214, 1990

SERRANI, S. *Por uma Política plurilingüística y una perspectiva pragmático discursiva in la pedagogia de línguas. Política lingüística na América Latina*, E. Orlandi (org.) Campinas: Pontes, pp 179-91, 1988.

_____ *Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada. Trabalhos de Lingüística Aplicada* 16, Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 39, 48. 1990.

_____ *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da Repetição na Discursividade*. Campinas: Ed. da UNICAMP (1993)

SERRANI-INFANTE, S. *Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para Estudo da Identidade Lingüístico-Cultural. Trabalhos em Lingüística Aplicada* 24, Campinas: Ed. da Unicamp, pp 79-90. 1994.

_____ *Fomações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas, Delta* São Paulo: Educ, vol. 13, nº 1, pp. 63-81, 1996.

_____ *Discurso e Aquisições de Segundas Línguas Proposta AREDA de abordagem*. In *Coleção Ensaio. O Múltiplo Território da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Edição da UFRGS.(no prelo)

_____ *Identidade e Segundas Línguas: As identificações no discurso. Identidade e Língua(gem)*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, no prelo.

VOGT, C. *O Intervalo Semântico*. São Paulo: Ed. Ática. 1997.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press 1976.

WILLIAMS, J. D. & SNIPPER, G. C. *Literacy and Bilingualism*. New York: Longman, 1992.

ZAMEL, V. *Recent Research on Writing Pedagogy*. In *Tesol Quarterly*, vol. 21 nº 4 pp 697-715. 1987.

CHAPTER

8

Writing Personal and Business Letters

PERSONAL LETTERS

Letters to friends and relatives are informal letters. These letters do not have to be typed, and they usually follow the form below.

“It is important to state the purpose of your business letter immediately. Go directly to the point.”

May 8, 1989 } date

Dear Joe, } greeting

Thank you very much for the wonderful holiday vacation I spent with you and your family. Your mother is such a terrific cook! I think I must have gained 10 pounds in just the week I spent with you. I really appreciate your taking time off from work to take me around and show me so many places. You are lucky to live in such an interesting area. I hope that soon you will be able to visit my part of the country. Thank you again for a wonderful time. Let's keep in touch.

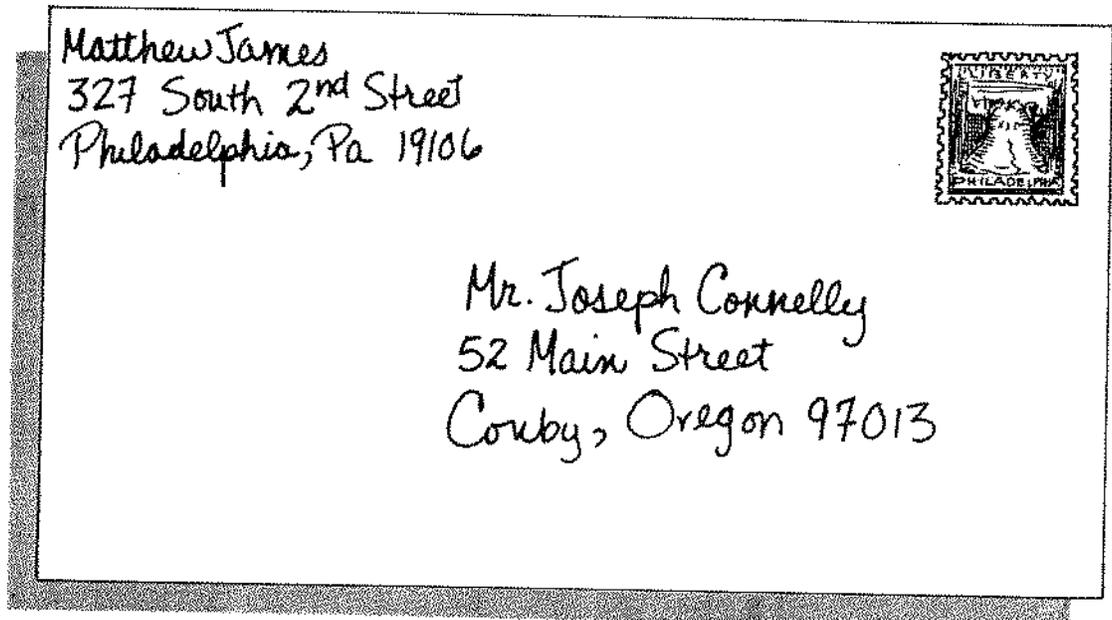
closing — Love,
signature — Matthew

message

Remember these guidelines when you write a personal letter:

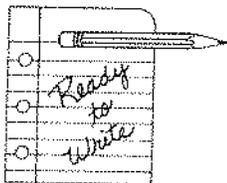
1. The date goes in the upper right corner. (The month is capitalized and a comma goes between the day and the year.)
2. The greeting (Dear _____) is followed by a comma.
3. The closing (often “Love” in personal letters) is followed by a comma.

Use the following form for the envelope of a personal letter:



Don't forget:

1. The return address of the person who writes the letter goes in the upper left corner.
2. The address (the address of the person who will receive the letter) goes in the center of the envelope.
3. The stamp goes in the upper right corner.



Practice Writing Personal Letters

1. Write a letter to one of the following on a separate piece of paper. Bring your finished letter to class in a properly addressed envelope.

- A. A friend. Invite him or her to come visit you.
- B. Your aunt. Thank her for the gift she sent you.
- C. A friend you haven't seen recently. Tell him what is new in your life.
- D. Your parents. Tell them about an important decision you have made.

BUSINESS LETTERS

Business letters are formal letters. The form of a business letter is different from the form of a personal letter. Look at the sample business letter on the next page. Notice the differences between it and the personal letter on page 47.

heading — 177 Atlantic Avenue
 Boston, Massachusetts 02140
 April 22, 1989

Director of Admissions
 Harvard University
 Cambridge, Massachusetts 02138 — inside address

Dear Sir: — greeting

I am interested in attending Harvard University to study business. Please send me the appropriate application forms and any information you have about the undergraduate business program. I will also need to know the necessary information about TOEFL requirements because English is not my native language. I look forward to hearing from you. — message

closing — Sincerely,
Satoshi Hanai — signature
 Satoshi Hanai

Remember these guidelines for writing business letters:

1. The greeting is followed by a colon.
2. It is important to state the purpose of your letter immediately. Go directly to the point. Be as brief and explicit as you can.
3. Type business letters if possible.
4. Do not ask personal information (age, health, family) of the person you are writing to.
5. Do not use contractions.

Read this advertisement.

Write a letter requesting tickets for the Philadelphia Orchestra. Use the information below to help you. In your letter you will need to state:

1. Whether you want a matinee or an evening performance.
2. The date of the performance you want to attend.
3. Which price ticket you want.
4. Whether you are including your credit card number or a personal check.

Make your letter short and to the point.

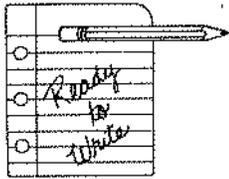
**SEE THE
 Philadelphia
 Orchestra**

Academy of Music
 1420 Locust St., Phila., Pa. 19102
Hurry! Order tickets now!

EVENINGS—8 PM
 MATINEES—Wed, Sat and Sun 3 PM

PRICES

| | ORCHESTRA & MEZZANINE | BALCONY |
|-----------------|--------------------------|---------|
| EVENINGS | | |
| MON-THURS | \$30 | \$25 |
| FRI-SAT | \$32 | \$27 |
| MATINEES | | |
| SAT | \$27 | \$22 |
| SUN | \$30 | \$25 |
| WED | \$25 | \$20 |



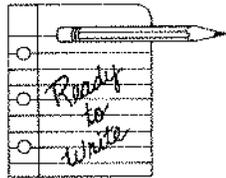
Practice Writing Business Letters

Do one of the following. Bring your finished letter to class in a properly addressed envelope. (Use the same format for a business letter envelope that you use for a personal letter envelope.)

- Write your own letter to a college admissions office asking for information.
- Write to a radio station requesting more information about a product you heard advertised.
- Write a letter stating that you ordered a magazine subscription three months ago and haven't received any copies of the magazine yet.
- Write a letter to a university informing the director of admissions that you have decided not to attend that university.

Answering these questions will help you.

1. Have you included both a heading and an inside address? Are they in the proper places?
2. Is there a colon after the greeting?
3. Is your letter direct and to the point?
4. Is the closing followed by a comma?
5. Did you sign your letter?



Use Your Imagination

Imagine yourself in the following situation:

Two weeks ago you called the person who lives above you in your apartment building. You were upset because he plays his stereo so loudly. He plays it very loudly all day long so it bothers you when you are trying to study. He also plays it late at night when you are trying to sleep. When you spoke with him on the phone, he said that he would try to keep the volume lower. The first few days it was better, but now it is becoming a problem again. Also, you are trying to study for your final exam. It is very difficult because of the constant noise.

1. Write a polite letter to him asking him to please be more considerate.

A large rectangular box with a decorative border at the top, containing several horizontal lines for writing a letter. The box is intended for the student to write a letter based on the scenario provided.

2. It is now one week later and the noise has gotten even worse. You are furious. Write an angry letter to your landlord threatening to break your lease and move out if he does not do something about the noise. Since this is a business letter, don't forget the heading and the inside address. Remember to type the final copy of a business letter.

| | |
|-------|-------|
| | |
| | _____ |
| | _____ |
| | _____ |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| | _____ |
| | _____ |

Separating Formal from Informal Phrases

In each pair of sentences or phrases, one should only be used in informal letters. The other phrases are appropriate for formal letters. Put an *F* in front of the one that is formal and an *I* in front of the one that is informal.

- | | |
|---|---|
| <p>1. _____ I'm really sorry about what happened. _____ I would like to apologize for any inconvenience this may have caused you.</p> <p>2. _____ I look forward to hearing from you soon. _____ I can't wait to hear from you.</p> <p>3. _____ Dear Julie, _____ Dear Mrs. Brody:</p> | <p>4. _____ Yours truly, _____ Love,</p> <p>5. _____ I will call you Monday morning. _____ I'll give you a call next week.</p> <p>6. _____ I appreciate your help in this matter. _____ Thanks a lot for helping me.</p> |
|---|---|

Apêndice 2

Voltas Meta-Enunciativas

Fronteiras e variantes do meta - enunciativo explícito em I'd say
x'

- a) modalidade irrealizante do dizer:
- ligada ao tempo (**I was going to say**)

Exemplos:

- **I was going to say** that you have to change your life, but...
_ negativa (**I dare not say x**)
- She is, **I dare not say**, an irresponsible woman...

- b) interrogações diretas:

Exemplos

I know you can be guilty of **can I dare say**, all the tragedy
that she has been facing...

- c) Junção de duas maneiras de dizer:

1- retificação (lapso verdadeiro ou simulado)

x, let's say (preferably y')

x, I'd better say y'

Exemplo:

You're only going to believe her, **(maybe) I'd better say**
love her, if you really forget about what she's done...

2 - explicitação

Exemplo:

• Things exist, **let's say/admit** that they have a meaning,
when they are perceived.

Pensar no uso de aspas, itálicos.

Por que são usados em nossos discursos?

Exemplo:

• In spite of "you" and everything you have "caused", I
think we can try to solve our situation.

Exercise 2 (letter A) Page 59

Good things happen when you least expect them. I think ~~this is true~~. Till my sixteen years old, I ~~didn't~~ ^{hadn't} really ~~have~~ dated ^{anyone} ~~someone~~, but I did want to. In the middle of February, 1993, I started to frequent the San Jseph Church's youth ~~reunion~~ ^{3rd annual community} / ~~meeting~~. There I saw a guy who called my attention and his name was Sandro. Almost two weeks later, it was Carnival and I went to my Club (I mean the club I am associated) to dance and play on the last night. He was there, but when I saw him I didn't get to remember from where I knew that face, so I said to him: "I know you from somewhere but I don't know from where exactly" so I told him that I knew him from somewhere but I didn't know from where exactly. Right after this, I remembered ^{and so did he} as he also did, ~~(and)~~ so I went near my friends. Some minutes later, he came by my side starting to talk to me. We talked a lot till a moment when, suddenly, he kissed me. One week later, we were dating. The fact is that, even he had got my attention, I never had ~~(I didn't)~~ thought about dating him. So, it was a good thing that happened to me when I least expected it.

663, Mt. Aprazível St.,
Ch. da Barra
Campinas
20th October 1996.

Dear Mary,

I am writing to you to tell you that, now, I am living in a new address (it is on the top); furthermore, I want you to come home, then we can talk a lot, moreover that we do not have ~~(time)~~ too much time to do it, after we had entered in different colleges. Our time became shorter. I say shorter, because, now, you are studying and living in Araraquara and come to Campinas just sometimes, when it is possible, on the weekends; besides, I am dating, so, the little free time that I have is spent with Paul.

I would like to meet you more times. I miss our friendship, I do mean that friendship we used to have in our teens at school. We were ^{inseparable} inseparable friends! I think this is the reason why, even far away, we continue being friends, nevertheless we can only talk to each other sometimes.

Well, but our ~~(vacations)~~ vacations are

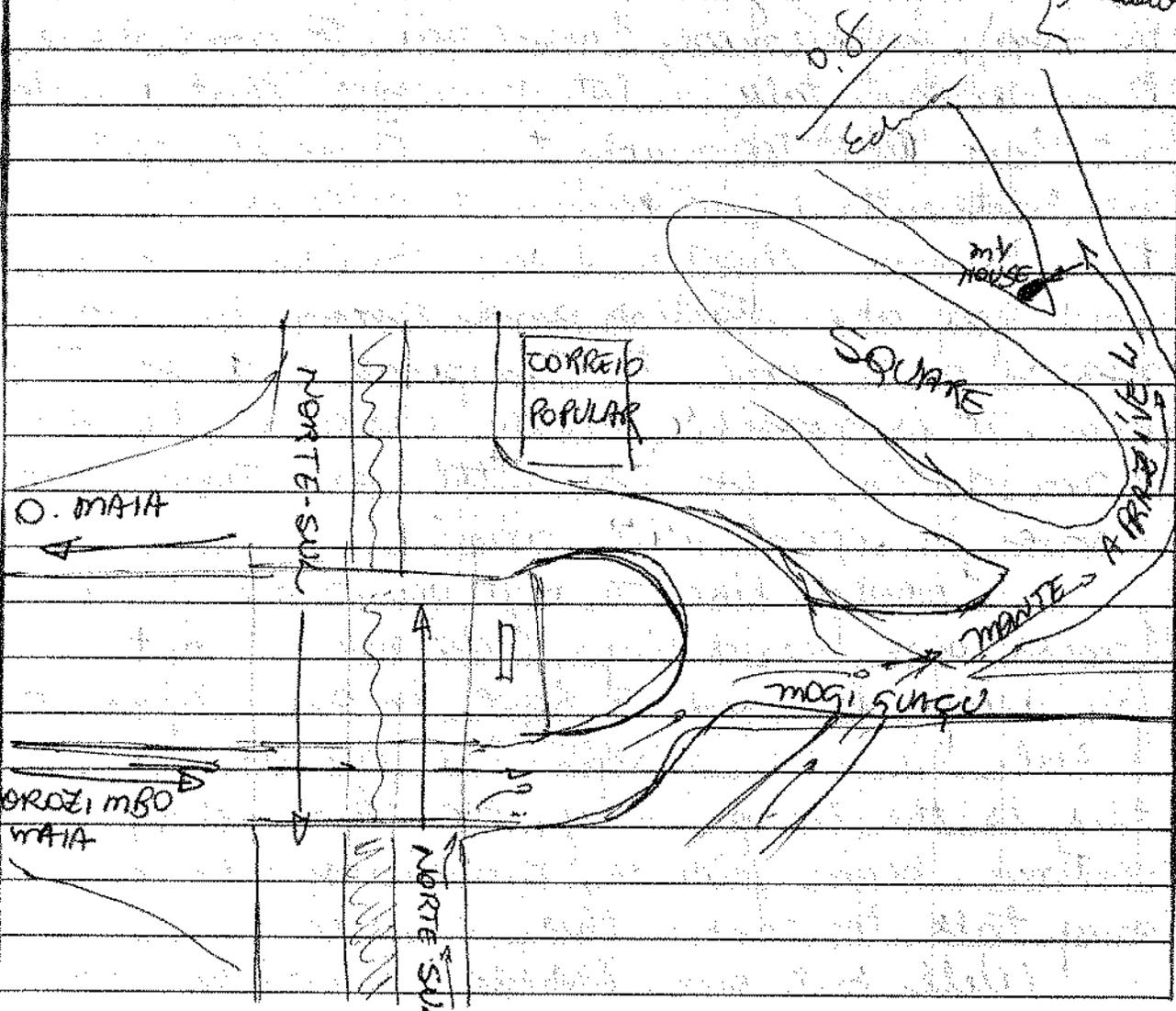
coming, then, we can meet each other.
The place is, of course, on my home, I
mean, my new home. Yeah! You need
to know it! What do you think about the
5th of December, in the afternoon? ~~After~~
Later, you answer me if this proposal is
all right and possible, right?

Look forward to hearing ^{from you} your answer!

Love,
FRUSTRATE

08 / Edm

* The map to go to my house is this above?



Dear Paul,

I need your help!

Lucia called me today to ask me to take her cousin Ernie Norton at the airport tonight (He is coming from Europe). I said I would go, but I remembered I have an ~~one~~ important meeting at the same time. I was thinking it was for tomorrow, yet, for my surprise, it is today. So, I thought you are my only solution, little brother? I need you to take him for me and for Lucia. He is coming on the Flight 607, Pan Am, at 7 P.M.

She ^{made} a simple description about him, but I think it is enough to meet Ernie: He is medium-height and average weight. He has blond and curly hair and a beard. He dresses very well and he wears glasses, all right?

Thanks a lot, Paul.

Love,

Dear Mariana,

How are you after our last meeting? I hope you are ^{better} well now. And I am almost sure that you will solve your problem sooner than you expected. I said I am almost sure, because it depends on you to follow correctly my instructions or, if you prefer, informations.

I was reading an article in a magazine about - keep its name on your mind, because it is the name of your suffering - BURNOUT.

You are suffering from Burnout ~~at~~ at your school; moreover, you are on ~~the~~ its moderate (second) stage.

When you feel tired and bored, during the classes, with a "horrible appearance", as you told me; and when it is the final thirty minutes of your last class you feel happy and alleviated, and your looks like a healthy person, you cannot imagine, this case has a name: "cocoon phenomenon". I am going to explain: Michael Rauderdale, the director of the University of Texas' School of Social Works' research center, who began studying burnout ten years ago, compares this

moderate state with a butterfly coming out of a cocoon. Isn't it interesting?

Do you know what else I discovered? You are not alone, my friend, I do mean, there are many people in the world suffering from burnout.

Now, pay attention! The first thing you can, you should, you need, you must, you have to do is recognize your burnout. Then, the second step is to do something about it. Have a "quick break" like getting a new haircut (you are allowed not to do it, because yours is pretty), new clothes (that's a good idea), taking a vacation (you will take it soon), going to a concert, a volleyball game, a club, a movie, reading a book to relax. I want to say, a book that will not exhaust your brain more than it already is. Another one that is very important that is not mentioned there, so it is my advice, try to sleep at least eight hours per day.

I know you probably are thinking it is impossible because you have to do it and that and those and this, finally, lots of things. But you need to try to help yourself before you get on the third stage of burnout that is worst. Listen to me, I do not want to see my friend "pulled into a shell", minimizing work and social contacts as much as possible, in depression and crying easily.

Courage Mariana; remember that,
I say it with happiness, vacations are
coming, and it is a lovely situation: you
will relax and take care of yourself.

I wish this letter can help you.
Write me soon, right?

Love,

When I was thirteen years old, on the 7th grade, at Pro XII, on the second semester, I had fallen in love with a boy called Thiago on the first time I saw him. He is one year older than me and, consequently, he was on the 8th grade.

Let's say, preferably that I was fascinated for^{by} him, because he was and is, physically, my kind of guy; very cute and intelligent also. But, in the reality, he was more than it, can I dare say, he was my platonic passion. Why? just because I could not know him. My intentions were very simple, I wished just to talking to him or being his friend (I knew that be his girlfriend would be impossible: he was very "coveted"). However, even our friends had been almost all the same, I only ~~was~~ introduced to him once when I could just touch his hand, I mean, no one (face) kiss. The truth is that, he had already known about me and he did not want to know me and talk to me.

I guess now it is time to prove the following proverb: "Putting a confidence in a unreliable man is like chewing with a sorrow (or sore) throat or trying to run on a broken foot".

One unfortunately day, I was talking to some friends in the classroom and, ~~low~~^{as} I was very curious and interested about knowing everything about Thiago, I asked to a boy, a colleague that knew him, how he was, if he was a fine person, ... If regret killed, I would be like ~~this~~^{dead}.

He, of course, asked why I was wanting to know those things, if I liked him. I answered I thought ~~him~~^{he} was very handsome, just it. And to complete my foolishness.

and innocence, if you can believe in me, I asked him not to tell anything to Thiago.

On the break time, he and his friend ^{went} directly tell to Thiago. But the worst problem was, I am sorry for this, that his friend did not like me, so, he said many bad things about me, I say, his bad impression, thoughts and feelings about me. I only can think that he said terrible things about me, because Thiago, I felt and even now I feel that, was always trying to escape from me, not letting any one chance ^{for} me to know and talk to him. The worst situation was that all his friends used to look at me with such looks that said to me: "Fabiane, we know you like Thiago, but, can't you see, you have no chance! Poor girl!" For my sadness, it was not just their looks, it happened, I had no chance.

Nowadays, I am dating for more than two years and I love my boyfriend; however, till now, I get ^{keep} thinking why he had, I felt that, so much fear of me. I guess he, even being an intelligent and cute boy, was extremely foolish and childish, don't you ^{think}?

My fascination for him was so strong that I tried to hate him for some time. Meanwhile, I must admit he is my kind of guy unconditionally, to be clearer, only physically: first, because I never had the opportunity to talk to him and second, because his attitudes about me were not good, he really disappointed me. (Besides, nobody is perfect, right?)

I could not imagine how an unreliable man, ⁱⁿ my case, boy, could destroy my chances, even being few chances, forever (at least, till now).

August 19, 1996

Dear friend,

I am sorry ~~I say~~ I am really sorry
for what happened last weekend.

True friendship is rare because
it demands a lot of time and effort
to be developed, but we got it!
Yes, we got it / nevertheless we neglected
it and I abused you unfortunately.
I didn't want to do that, but
I did. I don't know why,
however I know I need to
talk to you face to face,
I need please! Everybody
commits mistakes, give me a
chance to explain. I moved
to Valinhos on Dom João IV street

H12, 9a sto Antonio, near central
park, come here or I go there,
no problem, be as you want,
just call me before, my
phone number is 877-0012.
CALL - ME please, I am
waiting for;

Sincerely,

Mr

Ms. Jandhody

I'm writing to protest about my neighbour. He has done many parties, these parties are very noisy, consequently, my kids, my husband and I ^{can't} ~~don't~~ get sleeping. We are very afraid, because the people in the parties cry and fight all time. If you don't care about this, I ^{will} break my lease.

I wait ^{for} providences in three days

I hope you take providences

I need to speak with you about what happened yesterday, because you didn't listen ~~to~~ me, I told you don't listen to me, now you understood? When we went to home I told ^{for} you to ~~didn't~~ ^{don't} speak with because he is not (isn't) a good person, now you know what I told.

1. it a letter?

"Never put off until tomorrow what you can do today." I have been thinking if this proverb could be related to real life until some interesting facts happened with me.

One day, while I was watering my plants a poor man that was ~~at~~ outside my house asked me for food. My neighbors didn't give attention to this kind of people, because they were ~~afraid~~ ^{scared} of ~~robbery~~ ^{robbers}. But I couldn't refuse food for a person, and I decided to help that man. In fact, I was afraid, but my wish of helping that person was bigger than my fears, ~~and I gave~~ I said my wish of helping that person was bigger than my fears, and I gave food to him.

At that moment, he took the food and an unforgettable thing happened: he looked at me, then at the food; he was almost crying when he spoke (hardly) "I've been looking for help, but nobody has helped me. Thank you! God bless you for your goodness."

I remember the happiness of that man because of a simple act that made me stop watering the plants but that added, for the rest of my life, the ~~sureness~~ ^{certainty} that we don't have to wait to do good acts.

So, that ~~happening~~ ^{event} was the first one that made me agree that "never put off until tomorrow what you can do today" is related to real life. Now, I say it emotionally, that this proverb gave me another view about life.

I didn't help that man, he would stop believing in solidarity, and I would continue thinking only ~~about~~ ^{of} my problems.

- A letter to a friend:

Dear Mary,

Sorry for don't write to you before. I know you are facing a difficult problem. I know across your mother that Peter broke up the engagement because he is loving another person. I feel so bad with that situation, I can't believe that an engagement of three years suddenly finish. If you aren't accepting that and neither your family, I saw in your mother's eyes she is pale too she liked so much him she wished that you after finish the college would marry.

"My darling your sister told me that I'm afraid to say, but... you are pregnant and you didn't tell to your parents.

In my opinion "If you allow me to say" the best way to try solve the situation is (tell the truth to your mother and either to Peter. On the contrary Peter will marry and he doesn't know he will be father, that you're waiting him son.

It's better (think in) your pregnancy you'll have someone to help you on the other hand you will (through) that alone and when he felt alone the problem increase. It's so hard. Hence Peter has to face the same problem as you.

Who knows when you tell him he change his mind or "I don't know his heart" and come back to you. Now he will feel in another situation because everybody know that a child needs a father and a mother near.

You're suffering because you love him, so try do the best. My dear, you aren't alone. I will help you. Moreover if you want I look for a good analyst to you.

It isn't a good situation but don't forget all the worst problems are solved.

Love

In my opinion, we shouldn't trust, I repeat shouldn't, in an unreliable man. First of all, the kind of people, I dare to say, usually don't like you, they are interested in something you have, then probably this person will make you unhappy. Second, if you believe in this kind of person. Because you want to suffer, it's the same feeling of chewing with a sore tooth or trying to run on a broke foot. In these cases you know you are going to have pain, I'd rather say it's painful to do this, but you do because you trust in something almost impossible, you are blind and don't see what's in front of you. Finally, I think we can't put confidence in an unreliable man, I insist consistently, that this kind of person doesn't deserve trust.

a) I think that be with people that you love is the best thing. First of all, people who are with other just for money, if can't do this, are unhappy. You see, money is nothing, I say nothing, compared with love. We need to be among people that we love, so we will be happy. People who think only in material things are, I don't dare to say, frustrated.

"It's better to eat soup with someone you love than steak with someone you hate."

In my opinion, to do something with someone you love is good, because you feel well and ^{with} pleasure. You can spend good times with this person, and you have good memories. I say "good" memories, but when you hate someone, something will be disagreeable. You don't feel well, you don't feel pleasure and you don't have good memories. Suppose this situation: I have a very rich boyfriend. He invites me for dinner at his home. I accept. I don't meet his family. When I come into the home, I'm very fascinated, because the house is wonderful, but his family is, if I can say this, very boring. All things are very formal and I don't like it. They ask me for all my life and my family. They observe my way to talk and my clothes. I admit, in that house all things are very beautiful, but I would rather to be in a simple house with friendlier people, I say friendly people, because that moment became a bad memory.

If I feel well, this will be important. A good simple moment is more significant for our life, because it does well for our body and our soul.

"Putting confidence in an unreliable man is like chewing with a sore tooth, or trying to run on a broken foot".

First of all it is better to define what an unreliable man is. Sometimes I said sometime someone who ~~was~~^{is} an unreliable person in the past for something that he did, I'd rather say, for something that happened, can be a good and trusty man. But, his past is always remembered by almost everyone, I say almost, as if this person didn't deserve to be forgiven or if he couldn't change his personality, I think it's better to say, change the way he is.

Nobody has the right to condemn someone for things that he did or things that he said, and in my opinion, these kind of people are, what I'd call, intolerante.

Everybody needs a chance to change and it can be our opportunity not to be so uncompromising.

"Putting confidence in an unreliable man is like chomping with sore tooth or trying to run on a broken foot".

XXI century, technology growing day-by-day, new kinds of weapons appearing in all the world and the question of trusting or not in people will always be difficult to answer. What should we do?

If we trust, we can hurt ourselves and if we don't trust, we can be judging someone without a real reason. I believe that everybody has a good side and a bad one, moreover, I would dare to say that people don't change, at least with things which were born with them. I was going to say that if someone was born a false person, he or she will always be unreliable.

But, please, I'm not saying that we can't trust in people, I'd rather say that it's important, I say very important to know the person before trusting with "closed eyes".

Although many people say that everybody has to have a second chance. I believe that just each one can decide if he or she deserves to be trusting.

Dear Pat,

Hi! How are you today? I know you had some problems with your boyfriend, but you are very intelligent and I am almost sure that you will solve your problem sooner than you expected. I said I am almost sure ... so try to forget the sad moments and come to my house next weekend. I'll be waiting for you.

Kisses,

My favorite place ~~room~~ is, of course, on my home, I mean, my home. It is my bedroom. It's very small, with a bed, a bookstand, a bedside table and a wardrobe.

It's the best place to study and reading a book to relax, I want to say, a book different from the school books.

This room is full of light. It's clean and very comfortable.

Dear marli.

I'm writing to you, because I didn't like that happened last weekend.

I would like to apologize excuse. I was very nervous. I said

I was very nervous, because I was very sick and my ^{future} mother-in-law didn't have very well. She is very sick.

(?) I think that I meet you tomorrow about 8:00 p.m. in my house.

my new address is 55, Brás Cuba Street - Hortolândia, my house is ^{on the} corner with Nicaragua, Av. in front of ^{the} bakery.

Please, $\left\{ \begin{array}{l} \text{I ^{wait for} hope you. (or call me 8642681)} \\ \text{I hope you come} \end{array} \right.$

O.B. sincerely,

Dear Valéria,

We know very well that our boyfriends are bringing many problems and headache for us. We know that they are ~~our~~ ^{close} friends and we can't trust what they say. Valéria, I know that you are suffering and you know, you know very well that I'm suffering too! But I'm not a [doll] that he can play when he wants, and after that when he's boring of playing he puts it into the wardrobe. I have a decision if you want to know we can talk about it and we can meet at my home tomorrow about 5:00 pm. my new address is 736 Beaventura do Amaral, it's near t High School P10 ~~XII~~.

See you tomorrow, don't forget it, tomorrow about 5 00 p.m.

love,

DEAR Elaine,

I'm writing to apologise for not having written sooner and to ask if you would like to come for dinner on Saturday. As you know we moved to a new house last week, so we thought we would like to have a small house-warming party.

I'm enclosing a little map of the area to help you. As you can see our house is not difficult to find. When you come out the bus station, straight ahead on DOS ESPORTES Avenue eight blocks, crossing 11 de Agosto and JOAQUIM ALVES CORRÊA Avenues. Then, turn left on Dom João VI street, crossing INDEPENDÊNCIA Avenue. You will see a square, our house is in front of it.

I hope you come. You already know all the other guests, so it should be a lovely evening.

Looks forward to hearing ~~from you~~ ~~all your news?~~

Love,

Administrative director
Antena 1 radio station
Campinas, Brazil 13100

I am interested in an economical telephone machine I heard advertised in this radio station yesterday at half past two p.m. I want to know where I can find this kind of product and how much it is.

I look forward to receiving the information!

Sincerely,

Dear confused,

It's a controversy. You think that girls have the same ^{right} law that boys. Your friend thinks that the modern girls' attitude ^{aggravates} prejudices the relation between a man and a woman, because, the man prefers the old-fashioned type of girl. In my opinion, we are living in a period with a lot of competition and equality between woman and man. The woman isn't the fragile sex any more. It's obvious that woman has been occupying an important place in the society; moreover, we have to learn how to lead with it without ^{is} discrimination.

Yours,
adviser.

1- "A bird in the hand is worth two in the bush."

IS
I think it is very important because if I have something and I don't preserve it, I don't keep it, tomorrow I can need it.

For example one day I was very worried about my professional life, ~~because~~ because I had two jobs to look for, then I went for both: one was to work in a store to sell baby clothes, the other one was to work in an office like a receptionist, but this position was just a month, then I decided that was better to work in store like a clothes ~~seller~~ ^{salesman} seller, at least I would receive a low salary, but every month.

Dear friend,

I'm so anxious with our trip to Hawaii on the next vacation that I've gone to many travel agencies and every day I've looked for the best advertisement in the newspaper. Then today, I found two ones which seem to be very good, but there are many differences between them.

The first difference is on the price. The Plan A is cheaper than Plan B, but in the Plan B the length is the double of the other because it offers one week additional.

Another difference is that the Plan A includes deluxe hotel, accommodations and guided tours around each island, which aren't included in the Plan B. The only advantage on the Plan B, I say the only, is that it includes visit to four islands that are: Oahu, Maui, Kona and Kauai while the Plan A includes visit to only two of these islands (Oahu and Maui).

However, both Plan A and Plan B include welcome cocktail party, breakfast and dinner, and transportation to and from airport.

I thought about them and I confess that for a moment I was doubtful, but I think the Plan A is better than the Plan B, because it's cheaper, in spite of the difference to be of only three hundred dollars, but it ~~also~~ includes hotel and accommodations. Moreover, I think eight days and seven nights are enough to know Hawaii.

But I want to let clear that this is my opinion. So if you prefer the other plan or to look for another, all right, I'll agree.

Otherwise if you agree with me, we'll travel to Hawaii for only \$799, and with the money that we can save, we'll go shopping. And the rest of the vacation we can spend on other interesting ideas. I think it's better for us.

Money is the root of all evil

I know a family that after father's death, the brothers began to fight with each other for the legacy. According to the will, the women were left out of the legacy, so just the men were the heirs. However two of them got the possession of their little lands when they live, and the others got big farms. But as one farm was better than another, this difference caused the misunderstanding between the brothers. Since then, they aren't the same family that they were, because the money was most important than the love among the brothers.

Sometimes hard work is not rewarded

My cousin plants on his father's lands. He wakes up early every day and works hard in the land during all the day. However several times he lost his crops because of the bad weather, and the lower price in the market. When this happens, and the damage is big his father, who is a farmer, always helps him paying the debt with the bank. As I consider him like a brother, I always think about his situation and ask myself, "Why doesn't he work with his father?", but I know the reason that makes him to work so hard. I think it's because he has always liked to work, since he was a child. But this is a kind of hard work which sometimes isn't rewarded.

Don't count your chickens before they hatch.

Some years ago, on the last World Cup, the Coca-Cola introduced on the market, a promotion in which the customers should keep all the bottle caps, because in each one there was the final classification of the three first countries that were taking part in that World Cup. And at the end of the games, everybody that had the bottle caps with the same final classification should get a prize in money.

Therefore, my brothers got all the bottle caps, and on the last game between Brazil and Italy, we didn't believe when Brazil won the game. Moreover, we were one of the prize winners, so we were so happy for Brazil was the winner of the World Cup, and for the luck that we had.

However, as the number of winners were great, the prize for each winner was insignificant, and smaller than we were waiting. It was a deception, and I believe that it was not only for us, but for all the winners.

Dear Advisor:

I'm writing because I have problems with my daughter-in-law. She is married with my younger son for three years, and they have two children. I think she doesn't like me very much, because I always go to their house, and help her to take care of her children, however, they are my grandchildren too. But she says who must educate them is the mother. And when I want to cook something for my son, she says he isn't ~~more~~ a child ~~and~~ like ~~with~~, I must stop to ~~put~~ ^{ting} him, but he is my son, so I want the best to him. Do you think I interfere in their relation?

Dear friend:

This is one complex case, and I can't ~~to~~ say who is right in this question. Each person has ~~an~~ ^{his} own opinion about it. There are some guys that like this kind of girls that ~~take~~ ^{take} the initiative. However, take care because sometimes the guy can take advantage of this situation, and in this case the girl can ~~to~~ get out hurt. Otherwise, ~~another~~ guys don't like modern girls, then, given ~~preference~~ ^{preference} to the old-fashioned type of girl. Maybe they think the girl that ~~invites~~ ^{is} a guy to go out ~~be~~ ^{is} "easy", and she makes this with other guys. But if you ~~are~~ ^{like} ~~liking~~ a guy, think about what you must do, because the guy can be timid or insecure, and this must be a trouble for both. Then, in this case, maybe the only solution for this is that you have to take the initiative.

May 4, 1996.

Dear Ricardo,

I'm so glad you're coming to Campinas. I wish you could ~~have~~ come this weekend, because I'm having a surprise birthday party for Lamila tonight and I think it's going to be fun because you already know all the other guests.

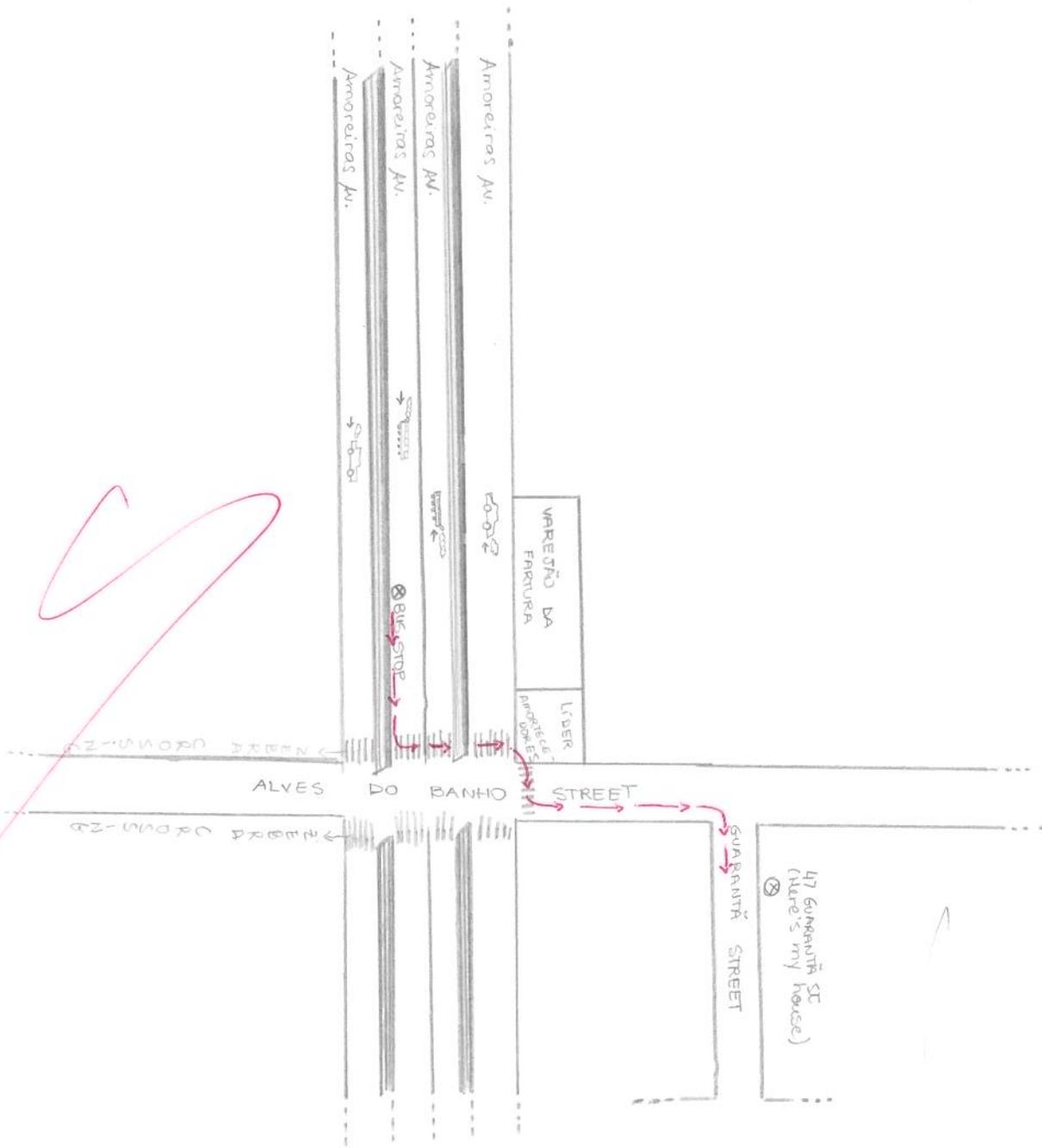
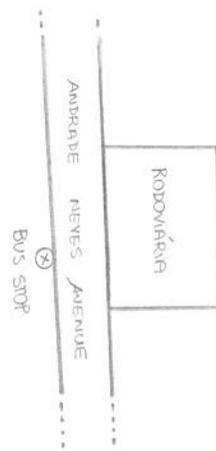
I'll be in the University when you arrive, but my sister and some friends will be waiting for you at my home.

When you arrive at "Rodoviária", take the 5.70 bus until you get to Amoreiras Avenue and get ^{off} across from the "Varejão da Fartura". Then cross the avenue and take the Alves do Banho Street. Walk one block and turn right on Quarantã Street. My house is the fourth one on the left side of the street.

Here's a map. I think you won't get lost. But if you do, my telephone number is
 and you can talk to my sister Simone.
See you soon!

Yours,

P.S. - the map is on the other paper.



Dear Adriana Pereira,

You've been asking me why I've broken out with my boyfriend and I've been telling you that it was because we were so different and because I didn't love him enough to continue dating with him.

As you are the only friend that helped me without asking me so many questions about my decision, today, I'm going to ^{tell} say you the truth.

When I told him that I wanted to finish the date, he promised to make me lose all my friends and to kill me if I dated with another guy.

Even today, I don't know what he did to make all my friends ~~to~~ be against me. But you didn't believe (in) him. Thank you for that!

One day, he tried to commit suicide. But his friends didn't permit him and he said that it was because of me. Oh my friend, at that moment, I was so sad... When I walked in the

treats, our neighbours ^{used to say} said angrily, I told you that they said angrily, that he was a worker, good man and ^{that} I didn't notice it.

Every year on Valentine's Day ~~was~~, on my birthday, and on Christmas, he sent me flowers with ironic messages. For three years, I said three years, he pursued me with flowers, ironic messages, letters, telegrams and callings. For one year, I was unhappy because my old friends didn't understand me.

Two years ago, all my old friends (asked ^{me}) apologized ^(to me) and realised that I always had the reasons and that he wasn't who they thought.

In fact, my friend, we don't know very well the people. "Outside it's a lovely viola, inside it's a musty bread". This proverb shows the personality of many people in our society.

Adriana, thank you! because you are a real friend. I'm sorry to write this sad letter. But it's important for me, because today I feel that I'm a strong person and that nothing can knock me down.

Your friend,

Dear Márcia,

How's everything? I'm fine. Thanks for your letter. I'm writing to tell you what I'm doing.

I'm an English teacher, too. I teach English for children, teens and adults. I do like my job!

Do you remember our friend Odair? He'll get married next month. He has asked me to

be his ^{maid (matron) of honour.} ~~god~~ mother. ^(to a child) It could be a good invitation if he married another girl.

In fact, I hate his fiancée and I think I can't stand to be near her. But I don't want to make my friend unhappy. What should I do? ~~Isn't~~ a friendship the most important thing in real life?

Have you ever experienced a situation like that? Give me some advice, please.

Write soon!

Yours,

"Putting confidence in an unreliable man is like chewing with a sore tooth, or trying to run on a broke foot." This proverb shows perfectly a problem that is around us most of the time: Who's the best person to put confidence in? Can we find out reliable people, or are we just alone? My sister has had a friend called Rafaela. They considered each other reliable friends until Rafaela got a boyfriend. The guy was twelve years older than she and she trusted completely in him. But, one day, my sister saw him with another girl and quickly, told her friend it. Rafaela didn't believe in it and thought my sister wanted to take away the boyfriend from her. Consequently, the friendship between the two girls faded little by little. Three months later, Rafaela saw her boyfriend with another girl; she broke out with him. But it was late to ~~rescue~~ ~~save~~ the friendship with her old friend. Today, Rafaela doesn't have courage to face my sister and say that she put confidence in the wrong person and because of that she lost her best friend.