

## GÊNEROS TEXTUAIS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Viviane Moraes de Caldas Gomes (POS-LE- UFCG)

vivianegomes@gmx.de

Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE- UFCG)

jsmariz22@hotmail.com

### RESUMO

No âmbito do ensino e/ou da aprendizagem de línguas estrangeiras, a habilidade linguística de expressão/produção escrita é, de um modo geral, abordada como um último estágio desse processo. Isso se dá pelo fato de que na língua materna, semelhantemente, o processo redacional constitui-se em uma atividade complexa. Baseados em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009), refletimos sobre essa realidade e buscamos identificar quais seriam as principais dificuldades do aprendiz de francês como língua estrangeira (FLE) no curso de Letras, com habilitação em Francês, de uma universidade pública brasileira. Buscamos focalizar, na nossa investigação, a prática de escrita nessa língua e, assim, duas hipóteses nortearam as nossas reflexões: a falta de hábito em escrever em língua francesa e o desconhecimento do vocabulário ou da estrutura da língua em questão apresentam-se como os principais obstáculos para a prática redacional? Os dados para a análise foram coletados a partir de um questionário como questões semiestruturadas e por observações realizadas, a propósito das práticas em sala de aula. Os resultados confirmam as nossas hipóteses, sinalizando que as principais dificuldades desses aprendentes de FLE centram-se nessa competência linguística, ressaltando-se que tal habilidade apresenta-se como elemento essencial no conjunto de habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) necessárias à aprendizagem de uma LE não podendo, portanto, ser preterida nas aulas de FLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** FLE; Ensino de FLE; Expressão escrita em FLE; Dificuldades na habilidade escrita.

### ABSTRACT

In the ambit of teaching and/ or learning foreign languages, the linguistic ability of expression/written production is, in a general way, approached as the last stage of this process. It's due to the fact that in the mother language, similarly, the composition process is a complex activity. Based on Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) and Koch and Elias (2009), reflecting on this reality and we intend to identify what would be the main difficulties of the French Foreign Language learner (FFL) in the course of French language and literature, in a Brazilian public university. We aim, on our investigation, the writing practice on this language. Two hypotheses guided our reflection: the lack of vocabulary and habit of writing in French or the lack of structure on the focused language were presented as the main obstacles to the composition practice. The analysis data were collected from a questionnaire with semi-structured questions and from the performed observations, regarding the practices

in classroom. The results confirmed our hypothesis, signaling that the main difficulties of these FFL learners aimed on the linguistic competence, emphasizing that this skill presents itself as an essential element in the set of necessary linguistic skills to the learning of a FL which can't be overlooked in the FFL classes.

**KEY-WORDS:** FFL, FFL teaching, Written expression in FFL, Difficulties in the writing skills.

## INTRODUÇÃO

Considerados como processos inerentes ao homem, as competências de leitura e de escrita se unem no momento em que se percebe que somente entendem-se textos escritos quando se consegue efetivar uma leitura. Dessa forma, vemos de modo cristalino a dependência entre a escrita e a leitura, embora de um modo geral, saibamos que quem escreve deve ser, antes de tudo, um leitor, uma vez que se trata de um fenômeno em interface. É somente no ato da leitura que o texto escrito ganha vida, por isso, é importante que tenhamos consciência de que leitura e escrita estão, de fato, intimamente ligadas.

Na didática das línguas, a atividade de escrever é ainda mais complexa, pois demanda competências linguísticas anteriores como o ato de ler e de expressar-se, ainda que oralmente; por essa razão, constitui-se na uma última fase de aprendizagem tanto da língua materna, quanto na esfera da língua estrangeira (doravante LE). A aprendizagem de línguas requer, do aprendiz, habilidades linguísticas e socioculturais que são peculiares a esse processo e, provavelmente, nesse fato residem as dificuldades de aprendizagem da produção escrita, enquanto competência linguística, indispensável na sua formação na LE.

Tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras passou por etapas nas quais se valorizou, prioritariamente, a compreensão escrita ou leitura, até recentemente com abordagem comunicativa, quando se focava mais a competência de expressão oral (SEARA, 2004). Na progressão da aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência da expressão ou produção escrita confirma-se em uma última fase, certamente, porque mesmo na língua materna, o processo redacional não se constitui em uma atividade simples.

Partindo dessas reflexões, este trabalho tem por objetivo responder a algumas questões, com o intuito de buscar meios que auxiliem aprendentes de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) na aprendizagem da habilidade de escrita. As questões que

nortearam a nossa pesquisa foram: Quais as principais dificuldades encontradas pelos aprendentes no momento da produção escrita? A fluência na leitura pode ajudar a melhorar a escrita? Quais estratégias podem ajudar na produção de um texto?

Na busca por respostas a essas questões, realizamos uma pesquisa que tem características de pesquisa descritiva e interpretativista incluída no paradigma das pesquisas qualitativas. Os colaboradores dessa pesquisa foram os estudantes do curso de graduação, inscritos nos níveis três a seis de língua francesa; e, também os inscritos nos cursos de extensão universitária, nos níveis um a três. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: a primeira se consistiu de anotações feitas a partir de observações realizadas durante as aulas de produção escrita; e, a segunda, a partir de um questionário semiestruturado composto por duas partes, a saber: leitura e escrita.

Para a análise, fundamentamo-nos na teoria gêneros textuais de Bakhtin (2003), amplamente partilhada e discutida por Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009) e a partir dessas referências, buscamos responder às nossas questões de pesquisa, para que ao final, pudéssemos, à luz dessas teorias, analisar os dados coletados e, dessa forma, obtermos resultados preponderantes para confirmar que os gêneros textuais são fundamentais para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira francesa, podendo se expandir para qualquer outra LE.

## **1. RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA**

Sabe-se que a leitura de textos escritos pressupõe uma gama de conhecimentos que o leitor deve possuir. Ele precisa reconhecer os signos de modo isolado e também em conjunto com outros signos, deve conhecer o resultado dessa união e o significado que dela resulta dentro de um contexto específico. Além disso, o leitor precisa ter um conhecimento mínimo acerca do tema proposto, de modo contrário, a leitura pode não ser efetivada e o texto nada informar a quem o lê. O processo de leitura, bem como o da escrita, demanda, pois, do leitor/produtor-construtor de sentidos uma considerável desenvoltura dos mecanismos cognitivos para conseguir suprir o desejo de conhecer algo novo, de obter uma nova informação (FAULSTICH, 2009, p. 13).

Podemos assegurar que a relação escrita/leitura é muito mais próxima, dependente e difícil de separar uma da outra e ambas do homem. Escrever é expressar-se através de signos; ler é decodificar e entender esses signos. Os dois processos só podem ser efetuados pelo homem e, por essa razão, dependem dele para existir. Atualmente, o homem depende muito da leitura e da escrita, tanto para firmar acordos, quanto para deixar simples recados. Com isso, acreditamos que quanto mais estudos acerca desse tema forem realizados, mais teremos bons leitores e escritores cientes e conscientes de seu papel na sociedade atual.

No que se refere à aprendizagem de uma LE, percebe-se que, antes mesmo da produção escrita, o aprendiz adulto tem seu primeiro contato com um texto verbal através da compreensão escrita, isto é, através da leitura. Esse primeiro contato através da leitura permite ao aprendente compreender que há diversos tipos de textos e que eles se adéquam a determinadas situações de comunicação. O objetivo desta competência “não é, então, a compreensão imediata de um texto, mas a aprendizagem progressiva de estratégias de leituras”<sup>1</sup> (AUF, 2005, p. 7) que ao longo do processo auxiliarão ao aprendente na produção de seu próprio texto.

A relação entre a competência escrita (leitura) e a produção escrita (escrita) ocorre, portanto, pelo fato de o aprendente ter um primeiro contato com um exemplo já escrito; e, depois de produzido o texto, ele só terá sentido se for lido por outrem. Por isso, em uma aula de produção escrita, segundo especialistas em didática de línguas estrangeiras, a orientação aos professores é que se deve primeiramente “utilizar suportes adequados ao nível dos aprendentes, devendo-se levar em consideração as preocupações bem como os principais interesses dos aprendentes”<sup>2</sup>. Além disso, “os suportes didáticos devem ter a característica de autenticidade”<sup>3</sup> (AUF, 2005, p.6).

Sendo consideradas competências peculiares ao homem, a leitura e a escrita (a primeira na esfera da compreensão e a outra na produção) estão tão associadas, que por vezes, torna-se difícil identificar onde uma se encerra para que a outra se inicie. Portanto, no ensino

---

<sup>1</sup> [...] n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture (AUF, 2005, p. 7). AUF é a *Agence Universitaire de la Francophonie* - Agência Universitária da Francofonia. Associação que reúne 781 instituições de ensino superior, com seus professores-pesquisadores, cujos trabalhos focalizam a língua francesa como língua de ensino e de pesquisa. Ela está presente em 94 países nos cinco continentes.

<sup>2</sup> Utilisez des supports en adéquation avec le niveau de vos apprenants, mais il est également important de tenir compte des préoccupations et des centres d'intérêt de nos apprenants. (AUF, 2005, p.6)

<sup>3</sup> ... les supports à utiliser doivent être authentiques le plus possible. (AUF, 2005, p.6)

de línguas, essas competências são indispensáveis ao aprendiz que busca conhecer uma LE particularmente, pois na dimensão das LE, faz-se necessário identificar caminhos que conduzam o aprendiz a sentir-se construtor e produtor de sentidos nesse processo de aprendizagem.

## 2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS NO ENSINO DA ESCRITA

No percurso da didática no ensino de línguas estrangeiras, o trabalho da expressão escrita sempre esteve presente na história de várias metodologias. Em um primeiro momento, na Metodologia Tradicional, associou-se mais diretamente o ensino da escrita à leitura de textos; entretanto, foi possível observar que se priorizou a leitura deixando-se a escrita em segundo plano. Já na Metodologia Direta, a escrita teve uma importância simbólica, enquanto nas metodologias posteriores, como a SGAV (*Structo-Globale Audio-Visuelle*), Áudio-Oral e Áudio-Visual, tentava-se dar o mesmo status tanto ao oral, quanto ao escrito; todavia, ainda uma vez, o oral obteve mais privilégio que a produção escrita. Somente com a chegada dos métodos fundamentados na abordagem comunicativa é que a escrita e a oralidade passaram a ser conduzidos paralelamente (PUREN, 1998).

Entretanto, ainda nos nossos dias não parece ser muito comum, nos métodos e/ou metodologias de ensino de FLE, uma abordagem que se empenhe, particularmente, na formação de aprendizes escritores em LE com o objetivo de desenvolver a competência textual (BERBAIN; CAUJOLLE; ÉTÉVÉ, 2003). Isso é possível perceber em vários dos manuais e/ou livros didáticos para o ensino de qualquer que seja a LE. Nos manuais de FLE, por exemplo, é clara a presença de exercícios de prática de escrita somente para os aprendentes de níveis mais avançados, o que confirma uma necessidade de se propor tal prática desde o início da aprendizagem para que essa se constitua em uma atividade que é inerente ao processo.

Sabe-se que os usuários da língua se utilizam do texto para transmitir suas ideias, informações e opiniões, em situações de interação comunicativa. Sabe-se, também, que os textos utilizados por esses usuários apresentam formas distintas de acordo com o que querem enunciar: um cartão postal não tem a mesma forma de um convite de casamento; assim como uma tirinha não tem a mesma forma de uma lista de compras. A essas formas distintas, com

características constitutivas peculiares denominamos Gêneros Textuais e é através de determinados gêneros que nos comunicamos e, para isso, dispomos de um repertório vasto de gêneros tanto orais como escritos e eles vão surgindo e desaparecendo a cada momento (BAHKTIN, 2003).

A todo o momento nos utilizamos dos gêneros nas nossas práticas interacionais e, por causa disso, desenvolvemos ao longo de nossa existência uma competência metagenérica relativa à caracterização e função dos gêneros textuais (KOCH; ELIAS, 2009). É essa competência metagenérica que nos permite a adequação do gênero à determinada situação de comunicação, pois não enviamos, por exemplo, um cartão de felicitações a uma família que esteja de luto. Dependendo da situação comunicativa escolhemos um gênero textual específico.

Ao se apropriar de determinado gênero em uma dada situação comunicativa, o enunciador prevê de antemão seu provável interlocutor. Por exemplo, um escritor de artigos políticos de uma determinada revista de circulação nacional sabe quais são seus possíveis leitores; assim como um advogado, ao construir sua peça jurídica, também o sabe. Ou seja, a partir do gênero escolhido sabemos o que vamos dizer e para quem, pois cada gênero apresenta uma finalidade que o determina e pode ser utilizado em uma situação de comunicação pré-estabelecida (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008) discute a proposta de Bronckart (2001) acerca do trabalho com gêneros em sala de aula e observa que essa proposta se aplica tanto a aulas de LM como a aulas de LE. Bronckart (*op. cit.*) sugere que a atividade de produção escrita seja trabalhada em quatro fases: elaboração de um modelo didático; identificação das capacidades adquiridas; elaboração de atividades de produção; avaliação das novas capacidades adquiridas.

Na elaboração de um modelo didático, o professor fará a escolha de um gênero que se adéque ao nível de conhecimento do aprendente e trabalhará esse gênero a partir de uma análise das propriedades do texto. Nesse percurso, devem-se levar em conta seus usos, suas formas, suas variações e seus contextos de uso (BRONCKART, 2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 222)

Dessa forma, no ambiente da sala de aula, na primeira etapa, o objetivo a ser atingido é analisar as atividades discursivas, trabalhar com os tipos textuais e com os mecanismos linguísticos. Depois de realizado esse conhecimento acerca das características do gênero estudado, o professor deverá identificar se os aprendentes apreenderam os três aspectos

trabalhados na primeira etapa. Feito isso, o professor passa à atividade de produção escrita. A última fase trata da análise da produção e é muito importante que nesse momento haja o *feedback* entre aprendente e professor para que ambos identifiquem quais os aspectos que devem ser aperfeiçoados, buscando-se melhorar o desempenho na atividade de escrita.

### 3. GÊNEROS TEXTUAIS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM FLE

Sabe-se que ao longo da história da didática de línguas estrangeiras, as várias metodologias, por vezes, priorizaram a escrita de textos literários, por vezes, a expressão oral, fixada pela abordagem comunicativa. No entanto, ainda hoje, quando se tem na didática de línguas estrangeiras um percurso mais voltado para a abordagem acional, articulando as competências que devem ser desenvolvidas por meio de tarefas a serem cumpridas nas mais variadas situações de comunicação, percebe-se a continuação de certa escassez, nos métodos, (ou manuais de ensino do FLE) com uma abordagem que se empenhe, de um modo mais especial, na formação de aprendizes com boa competência escrita.

Refletindo a respeito dessa conjuntura e em busca por respostas que atendessem à nossa inquietação que centra em como trabalhar a competência escrita em LE, percebemos nos gêneros textuais um possível caminho no auxílio a essa habilidade, mesmo no contexto de aula de FLE, uma vez que, no dizer de Koch e Elias, (2009), a todo o momento nós os utilizamos. Mas, como os gêneros textuais podem contribuir para a aprendizagem da produção escrita em FLE? Sabe-se que aula de LE é um momento especial para as trocas interculturais, pois é um espaço no qual o aprendiz se vê diante de situações distintas das que vivencia comumente.

Para o aprendente, o evento aula constitui-se em um momento para fixarem-se os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e dos estudos da língua-alvo e, dentre esses conhecimentos, estão os gêneros textuais como elemento que faz parte da cultura da língua-alvo. A elaboração ou desenvolvimento desses gêneros textuais motiva a aprendizagem em FLE, considerando que são essenciais; seja uma *lettre de motivation*, documento indispensável para responder a uma demanda de emprego; seja um *compte rendu* ou uma *synthèse*, gêneros escolares semelhantes ao resumo, mas com especificidades, que fazem parte do cotidiano do estudante francês.

No domínio da nossa pesquisa, pudemos observar esse procedimento em uma de nossas observações de campo, em uma aula de produção escrita, cujo tema era a *lettre de motivation*. Cabe destacar, neste momento, o quanto o estudo dos gêneros pode ser importante no que concerne às trocas interculturais, uma vez que não é comum, no Brasil, um candidato escrever uma *lettre de motivation* para concorrer a uma vaga em uma empresa, enquanto na França isso faz parte do cotidiano. No decorrer da aula, professor leu junto com os estudantes vários modelos de *lettre de motivation* confirmando a necessidade de não se separar leitura e escrita. Em seguida, esclareceu o vocabulário, discutiu questões acerca do tema, explicou o gênero *lettre de motivation* e solicitou que os aprendentes escrevessem sua própria *lettre de motivation* direcionada a um diretor de uma determinada empresa. Tendo em mãos os modelos apresentados pelo professor, os estudantes produziram seus próprios textos.

Nesse sentido, os gêneros textuais, de um modo geral, podem se estabelecer como elemento essencial no auxílio da aprendizagem da produção escrita, em FLE; especialmente, no momento em que o aprendiz é levado a produzir seu texto a partir de determinado gênero que julga necessário aos seus objetivos de aprendizagem ou porque vai estudar em um país de língua francesa, ou porque tem o objetivo de trabalho. Por essa razão, ao solicitar ao aprendente que produza um texto, o professor deve informar a quem o texto se destina e qual o tema para a produção desse texto, assim:

A expressão é meio de ação fabricado pelo emissor sobre o destinatário, o primeiro querendo produzir um efeito sobre o segundo graças à língua. Exprimir-se na escrita não se torna *escrever*, mas *escrever para* [...] Nós, (os professores) devemos preparar nossos aprendentes para a produção de todo tipo de texto autêntico, em francês, tais quais poderiam existir na realidade social. (AUF, 2005, p. 11)<sup>4</sup>. [grifo do autor].

Portanto, a aula de produção escrita deve ser uma aula voltada não só para a aprendizagem dos gêneros textuais, evidentemente, mas deve ter suas bases nos gêneros, de modo que o estudante, ao reconhecer as características constitutivas de cada um, possa desse modo, produzir seus próprios textos. A partir do momento que os professores apresentam aos seus aprendentes os gêneros e estes apreendem suas características, a produção textual torna-se mais simples e eles sentem mais confiança em produzir seus textos.

<sup>4</sup> L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à *écrire*, mais à *écrire pour* [...] Nous (les enseignants) devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale. (AUF, 2005, p. 11)

É necessário, pois, salientar que as aulas de produção escrita devem ser direcionadas de acordo com o nível de conhecimento da língua de cada grupo de aprendente. Isto significa dizer que o nível de dificuldade na produção escrita deve ser proporcional ao conhecimento de língua francesa do aprendiz para que ele se sinta confortável e não pressionado diante de uma atividade de escrita, uma vez que, mesmo em língua materna, é uma atividade que exige conhecimento do produtor (de textos).

Outras atividades que podem auxiliar o aprendiz de língua francesa, e que também se refere aos gêneros textuais, são as atividades de reescrita ou de retextualização dos gêneros. Mas, como fazer esse tipo de atividade em uma aula de produção escrita? Uma das noções relacionadas à retextualização é a atividade que consiste em transformar um gênero textual em outro. Essa atividade leva em consideração não apenas o ensinar ao aprendente os gêneros textuais e solicitar que produza seus textos a partir de um modelo, mas ensiná-lo a transitar por diversos gêneros textuais, ou seja, busca ensiná-lo a escrever textos de gêneros diferentes. Isso pode permitir que ele utilize vários de seus conhecimentos, não só o linguístico, mas também o enciclopédico e, tudo isso, com o intuito de desenvolver a habilidade escrita fixando e aperfeiçoando os conhecimentos da LE.

#### **4. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esta pesquisa tem características de pesquisa descritiva e interpretativista incluída no paradigma das pesquisas qualitativas, estando também ancorada na também pesquisa-ação, visto que houve influência direta das pesquisadoras nas práticas de classe durante os procedimentos que conduziram os aprendizes à produção escrita em FLE.

Colaboraram com esta pesquisa cinco aprendentes do curso de graduação em FLE, inscritos nas disciplinas: Literatura Francesa III, Língua Francesa IV e VI, todos da licenciatura para a formação de professores e 36 aprendentes do curso de extensão também em FLE pertencentes às turmas de Língua Francesa I, II e III, cujo objetivo é unicamente o uso da língua. Também participaram sete professores e/ou aprendentes participantes de projetos de pesquisa PROLICEN e PROBEX<sup>5</sup>.

Os quadros a seguir nos fornecem mais dados referentes ao perfil desses colaboradores.

---

<sup>5</sup> PROBEX e PROLICEN São programas de bolsas de extensão e de licenciatura, respectivamente.

Turmas	Idade	Número de Aprendizizes	Tempo de estudos de língua francesa
Literatura Francesa III	22 e 30 anos	2 (dois)	Entre 3 e 6 anos
Língua Francesa III	20 e 30 anos	3 (três)	Entre 1ano e 9 anos
Língua Francesa IV	31 anos	1 (um)	2 anos
Língua Francesa VI	21 anos	2 (dois)	3 anos

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores inscritos no curso de Letras/Francês da UFCG

Turmas	Faixa etária	Número de Aprendizizes	Tempo de estudos de língua francesa
Língua Francesa I → <sup>6</sup> II	16 e 42 anos	16 (dezesseis)	Entre 4 e 6 meses
Língua Francesa II → III	19 e 54 anos	15 (quinze)	Entre 7 meses e 1 ano
Língua Francesa III	20 e 28 anos	5 (cinco)	Entre 2 anos e 14 anos

Quadro 2 – Perfil dos colaboradores inscritos nos cursos de FLE extensão da UFCG

Os resultados oriundos do grupo de estudantes da graduação podem, em princípio, parecer pouco relevante, uma vez que o número de participantes não é grande, entretanto, faz-se necessário lembrar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e não quantitativo e que envolve aprendentes e professores. Esse fato pode ser compreendido como natural nesse tipo de pesquisa de campo e, sobretudo, em aula de língua francesa; por essa razão, focalizamos as nossas reflexões nos resultados e não no número de participantes da pesquisa.

Quanto a esse público colaborador, percebemos uma variação considerável na faixa etária dos participantes, variando entre 21 e 30 anos (graduação) e entre 16 e 54 anos (extensão). Característica que não é peculiar nem à UFCG, local da pesquisa, nem à cidade de

<sup>6</sup> Grupo que participou da primeira fase da pesquisa, em uma turma; e, também, da segunda parte, na turma seguinte.

Campina Grande e nem mesmo ao ensino do FLE. A heterogeneidade nos grupos de aprendizes de línguas estrangeiras não é marcada apenas pela faixa etária, mais ainda por suas formações acadêmicas distintas, sem esquecer, certamente, outros fatores como classe social e econômica, aspectos que não são levados em conta nesta pesquisa, uma vez que não se trata do nosso foco a ser discutido.

No que se refere ao conhecimento de língua francesa, percebe-se também uma variação no tempo de estudo da língua – entre dois anos e seis anos (graduação) e entre quatro meses e 14 anos (extensão). Esse dado é importante, pois, a partir dele, podemos fazer uma comparação entre o processo de escrita de um aprendiz iniciante e de outro em um nível mais avançado e, assim, descobrir se as aulas de produção escrita estão sendo produtivas e em que sentido poderiam ser modificadas para que ocorresse uma melhor aprendizagem dessa habilidade.

No que concerne à coleta de dados, esta ocorreu em duas etapas: a primeira etapa constou de anotações feitas a partir de observações realizadas durante as aulas de produção escrita; e, a segunda, a partir de um questionário composto por duas partes, a saber: “Como é sua leitura?” e “Como é sua leitura?” (*conf.* Anexo A).

Em um primeiro momento, foram feitas observações de campo durante as aulas de produção escrita nas turmas acima descritas. Nessas observações, foram levados em consideração vários aspectos e, em especial, a atitude dos estudantes no momento da produção de um texto em língua francesa. Procurou-se observar de quais estratégias eles se utilizavam para produzir um texto em FLE, por exemplo: o uso do dicionário, conversas paralelas com colegas, consulta ao livro didático e o auxílio do professor.

No segundo momento, solicitamos aos estudantes que respondessem ao questionário (ANEXO A) constituído de doze perguntas referentes à leitura, na primeira parte; e, na segunda parte, as perguntas eram referentes à escrita. Essa consulta nesses dois eixos teve o propósito de se complementarem, a fim de que pudéssemos identificar quais relações eram feitas entre leitura e escrita (em LM e em LE) no momento da atividade da escrita.

Nossa análise foi feita a partir do *corpus* constituído pelas respostas dadas, pelos participantes da pesquisa, às perguntas do questionário e ratificada com o auxílio das observações feitas em sala de aula. Assim, fizemos a análise dos questionários e, em seguida, pudemos relacionar os aspectos anteriormente observados nas aulas, para que, à luz da teoria de Bakhtin (2003), reforçada por Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009), analisássemos os

principais elementos concernentes à necessidade da nossa pesquisa. Nosso objetivo, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi também o de estudar as bases teóricas para a produção de gêneros textuais em língua francesa, relacionando-a as demais competências necessárias ao aprendiz, bem como ao processo de produção escrita durante a sua formação em FLE.

## **5. DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCRITA EM FLE**

A partir dos dados coletados, oriundos dos questionários (ANEXO A), confirmamos as nossas hipóteses que foram ratificadas de modo qualitativo na observações. Dados tais que permitem as nossas análises, às quais passamos a seguir.

Em um primeiro momento, quando questionados sobre se gostavam de escrever, 60% dos aprendentes da graduação e 83,33% da extensão informaram que sim. Esse percentual de respostas positivas pode nos indicar um comportamento de que a maioria deles gostam de escrever; o que nos conduziria, inevitavelmente, a afirmar que se gostam de tal atividade é porque a realizam com frequência. Entretanto, os dados coletados anteriormente, concernentes à compreensão escrita, nos apontam para um hábito de leitura que poderia ser visto como muito discreto, pois apenas um baixo percentual de participantes afirma ler com frequência, enquanto a maioria lê, apenas, de vez em quando. Tal dado nos faz refletir a respeito da relação leitura e escrita, sobretudo, quando levamos em conta o pensamento que “só escreve, quem lê”. Essa máxima parece ser contradita diante de resultados como esse, pois não se pode reduzir ao complexo ato da escrita apenas ao ato da leitura. Para escrever não basta apenas ler, uma vez que, conforme citamos anteriormente, trata-se de uma atividade humana que demanda competências múltiplas nas quais estão inseridas as linguísticas e as sociocomunicativas.

Quando a pergunta foi a escrita em FLE, 80% dos participantes da graduação relataram já ter produzido um texto em língua francesa. Entretanto, impressiona-nos o fato de que, na extensão, 100% deles já o fizeram. Essa surpresa se deve ao fato de que, na graduação, preparam-se professores para que, em um futuro, venham a ministrar aulas de FLE; enquanto na extensão, o ensino é voltado para os usuários da língua, isto é, aprendizes que carecem da língua francesa apenas para a comunicação, seja em viagens, trabalho ou estudos. Nesse item, duas possibilidades devem ser consideradas: a primeira, diz respeito ao

processo de aprendizagem de quem está em formação para tornar-se professor, pois, nessa situação o estudo requer mais cuidado, uma vez que se forma professores. A segunda, tem relação direta com o fato de que quem está na extensão, pretende conhecer a língua para um uso mais imediato, seja para o trabalho, para o estudo, simplesmente, para ter uma noção geral da língua em estudo.

Interrogados sobre o gênero de texto que costumavam produzir, percebemos que todos tiveram contato com grande variedade de gêneros. Entretanto, observamos também que, para os aprendentes da graduação, há uma predominância do gênero resumo e, para os da extensão o gênero diálogo é o mais produzido. Os participantes mencionaram ainda os exercícios realizados em sala de aula como um tipo de atividade de produção escrita, reconhecendo que, quando se escreve, por mais simples que seja o texto, trata-se, pois, de exercitar essa competência do aprendente da língua.

Percebemos, também que, pela quantidade de gêneros mencionada, os participantes tiveram contato, em algum momento do processo de aprendizagem, com a atividade de produção escrita, bem como com a diversidade dos gêneros textuais. Ou seja, eles reconhecem as características que constituem um gênero, pelo fato de já terem conhecimento acerca delas. Isso pode contribuir para a aprendizagem da produção escrita a partir de atividades realizadas com o auxílio dos gêneros textuais, conforme já discutido.

Ainda em relação aos gêneros textuais, perguntamos aos aprendentes qual gênero eles teriam mais facilidade para construir. Corroborando o que constatamos anteriormente, os dados mostram que eles tiveram contato com diversos gêneros. O gênero resumo foi o mais citado (60%) entre os participantes da graduação – muito provavelmente por ser o gênero mais trabalhado durante o curso, daí a facilidade em produzi-lo. Os participantes da extensão citaram em primeiro lugar, o gênero artigo científico como o mais fácil de produzir; e, em segundo lugar, os gêneros diálogo e descrição<sup>7</sup>. No que concerne à primeira resposta, a escrita de gênero científico, parece-nos surpreendente, ponderando-se a respeito da complexidade do gênero em questão; todavia, essas respostas confirmam a importância do gênero no âmbito da LE, uma vez que são textos utilizados no cotidiano da vida acadêmica. Ressalte-se que o fato de serem estudantes universitários, os coloca em um lugar de leitores de artigos científicos e, provavelmente, dessa realidade decorre a segurança na produção desse gênero.

---

<sup>7</sup> Pensamos, aqui, em gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Gêneros textuais: são os textos encontrados no nosso cotidiano e apresentam características sócio-comunicativas. Teóricos como Adam (1999) não consideraria o diálogo e a descrição como gêneros e sim como sequências tipológicas.

No que se refere à frequência com que produzem textos em língua francesa, as respostas nos mostram que somente às vezes os aprendentes fazem algum tipo de produção. Se os aprendentes afirmam produzir textos apenas “às vezes”, isso pode significar ou que os professores não solicitam essa atividade, ou que os aprendizes não a fazem mesmo com a solicitação do professor. Esse aspecto comportamental ratifica a necessidade da nossa busca em compreender porque a prática de escrita parece ser preterida nas aulas de língua francesa. Essa consideração é ratificada, quando, de modo informal, perguntamos aos participantes o porquê de eles não escreverem em francês; assim, obtivemos como resposta, o fato de ser difícil escrever e que em língua francesa a dificuldade é maximizada.

A partir desses resultados, uma questão nos incita à reflexão: por que os aprendentes sentem dificuldades em produzir textos em língua francesa? E os professores de FLE, como se sentem diante da produção escrita nessa língua? Informalmente, em discussões com professores de LEs diversas, colocamos esses resultados com o propósito de conhecer as diversas opiniões. As respostas não nos surpreenderam, uma vez que somos conscientes da complexidade dessa habilidade e/ou competência linguística. Então, faz-se necessário ressaltar, ainda uma vez, que na escala de progressão das competências necessárias ao aprendiz de línguas, materna ou estrangeira, a produção escrita ocupa certamente a última etapa.

Nesse lugar de obstáculos para o exercício da escrita, inquirimos os participantes para que pontuassem as principais barreiras que encontravam para a aprendizagem e a prática da escrita em FLE. Dentre os principais empecilhos, a falta de vocabulário e do hábito de escrever na língua-alvo constituíram-se nas dificuldades mais citadas dentre os participantes de graduação, ambas mencionadas 40% das vezes. Na extensão, 41,07% dos aprendentes afirmaram que a falta de vocabulário é a maior dificuldade. Dos aprendentes do Francês I, um total de 68,75% da turma; na turma Francês II, 73,33% da turma mencionou a falta de vocabulário e no Francês II, 20% da turma também aponta para essa limitação. Em seguida, outras opções mencionadas foram a falta de conhecimento da estrutura proposta e a falta de hábito de escrever na língua-alvo.

Esses números nos conduzem à ponderações necessárias, que confluem para as mesmas reflexões discutidas anteriormente quando evocamos pesquisa da AUF (2005) ratificando a complexidade e a necessidade de focar no aprendiz. Assim, considerando-se a língua portuguesa com a mesma raiz latina do francês, quando o professor apresentar textos não totalmente desconhecidos dos aprendentes, pode-se perceber que o conhecimento de

mundo é um elemento que favorece a compreensão do texto, podendo também motivar a prática da escrita dos estudantes da língua alvo.

Analisando cada grupo de maneira mais atenta, observamos que os números nos mostram que os aprendentes iniciantes têm maior dificuldade em produzir textos por causa da falta de vocabulário. Por um lado, parece tratar-se de um resultado previsível, pois os aprendentes iniciantes ainda não dispõem de um vocabulário vasto; por outro lado, essa escassez não pode ser considerada o único empecilho para a produção textual, já que os exercícios de escrita presentes nos livros didáticos, por exemplo, estão de acordo com o nível de aprendizagem proposto para cada grupo e, além disso, a língua é aprendida/adquirida em uma progressão na qual se respeita cada etapa do processo. A exemplo disso, na turma do Francês II, 50% dos entrevistados mencionam a falta de conhecimento da estrutura; e, no nível seguinte, como não foi mencionada a falta de hábito em escrever em língua francesa, podemos inferir, então, que todos têm o hábito de escrever em francês e que desse total, 14,28% apresentam a falta de conhecimento da estrutura como principal dificuldade.

Considerando-se que todos os aprendentes de FLE, colaboradores desta pesquisa, já produziram um texto em língua francesa, pelo menos alguma vez, perguntamos de quais estratégias eles se utilizavam no momento da produção de seus textos. As respostas nos revelam o uso do dicionário como estratégia mais utilizada no momento da atividade de escrita. Na graduação, 60% afirmaram recorrer a essa estratégia e na extensão, 38,09% dos colaboradores escolheram essa alternativa. A segunda, é transposição da estrutura da LM (língua materna) e em seguida, vem o “traduzir” para a língua francesa, isto é, elabora-se o texto em LM, para na sequência passar para a LE francesa. Esse fato tende a ser inquietante, mesmo se considerarmos que é uma minoria a se utilizar dessa estratégia; pois, o aprendente de uma LE deve, aos poucos, perceber que quando se trata de duas línguas, mesmo que tenham a mesma raiz, não é possível se construir um texto com a mesma estrutura. Isto é, quanto antes se organizar o pensamento em torno da língua-alvo, mais cedo se fará uma aprendizagem autônoma e, conseqüentemente, ocorrerá um melhor desempenho do aprendiz.

Com o propósito de identificar se o aprendente de FLE vê a habilidade de escrita como importante para a sua aprendizagem e na sua formação profissional, os questionamos sobre essa competência para a sua formação. Os futuros professores de língua francesa relataram, na sua totalidade, ser a competência escrita muito importante, sendo que um deles afirmou: “podemos utilizar os conhecimentos adquiridos”. Outro participante desse grupo

acrescentou que a competência escrita é “fundamental, pois um professor de francês deve ter domínio da escrita para poder ensiná-la aos seus alunos”. Dentre os colaboradores da extensão, 97,23% reconhecem a importância da habilidade escrita para sua formação, sobretudo, na construção de conhecimentos. Isso confirma que, entre os futuros professores de FLE, há uma consciência no que diz respeito à inestimável prática da escrita em LE, uma vez que, em um futuro próximo, deverão repassar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Já para os usuários da língua, trata-se de um elemento importante, contudo, não parece ser indispensável.

Outra questão importante revela que a competência oral se sobrepõe às outras e a produção escrita parece não ter tanta importância, na opinião dos participantes da pesquisa, inscritos nos cursos de extensão. Isso pode ser devido a uma tradição oral no ensino de línguas estrangeiras, quando se priorizou o oral em detrimento do escrito, pois quando se “fala” uma LE, a aprendizagem se torna mais perceptível. Quanto aos aprendentes da graduação, esses veem na escrita uma necessidade real; tal atitude pode ser devida à constante solicitação de escrever tanto artigos acadêmicos para revistas científicas, quanto resumos para congressos, ou ainda nas atividades do cotidiano acadêmico a exemplo de dissertações e demais atividades próprias do ensino superior.

Esses dados revelaram que os participantes não se sentem confortáveis diante da atividade de produção escrita; seja pelo fato de desconhecerem o vocabulário da LE e, por isso, recorrerem muito ao dicionário, seja pela falta de hábito de escrever mesmo em LM, levando essa dificuldade para o âmbito da LE. A partir desses dados, pudemos responder às questões de pesquisa às quais nos propusemos a investigar; pois, identificamos os obstáculos mais comuns no momento da aprendizagem e associamos essas respostas às anteriores nas quais os colaboradores desta pesquisa apontam para a relação leitura e escrita como indispensáveis.

Como última questão de pesquisa a ser respondida, verificamos que o uso do dicionário constitui-se na principal estratégia para a elaboração de textos, seguindo-se de uma simples transposição da estrutura da LM para o FLE. Tal resultado nos aponta para uma incondicional carência da prática de escrita em LE, uma vez que mesmo de posse de conhecimentos teóricos, a prática confirma como indispensável para que textos em FLE sejam produzidos e para que os aprendentes venham a sentir de modo menos intenso toda a complexidade que circula a produção escrita em FLE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes da intrínseca relação entre leitura e escrita, no âmbito acadêmico, não se deve deixar de levar em conta que a leitura pode depender do texto escrito, no que concerne à clareza e ao conteúdo e vice-versa; fato que nos faz perceber o quanto é fundamental essa vinculação no processo da escrita. Essa relação, produtor/receptor, percebida por teóricos como Bakhtin (*op. cit.*) ratifica que nessa troca não há agente passivo em que um fala e o outro somente escuta, pois “aquele que apreende a anunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores.” (BAKHTIN, 2003, p. 147). Ponderações como esta vêm sendo feitas em vários campos do saber e, sobretudo na didática de línguas.

Considerando-se que essa relação é necessária, enquanto atividade exclusivamente humana e indispensável à comunicação, percebemos que os aprendentes que possuem conhecimento acerca dos gêneros textuais podem tê-los como um instrumento importante no auxílio da aprendizagem da produção escrita. Com essa constatação, conseguimos alcançar o objetivo de identificar as principais dificuldades do aprendiz de Francês como língua estrangeira (FLE) no curso de Letras / Francês da UFCG, quando da prática da escrita nessa língua alvo.

Percebemos que, de maneira geral, há certo desconforto por parte dos aprendentes no que se refere à habilidade de escrita. De certo modo, esse desconforto é previsível quando o assunto é a produção escrita em LE, pois o aprendente precisa ter domínio sobre várias competências linguísticas para que sua produção escrita ocorra de modo mais simples, e portanto, motivando a aprendizagem.

Por razões como essa, ratifique-se que o exercício da atividade de produção escrita, associada à utilização dos gêneros textuais configuram-se como um caminho necessário e, por que não dizer, indispensável para que essa competência linguística seja trabalhada no cotidiano da aula de FLE, levando o aprendente da língua à conexão dos saberes adquiridos ao longo de toda a sua formação. Assim, concluímos nossas reflexões, sublinhando que trata-se de uma atividade de articula saberes variados e, por isso, complexa; devendo, portanto, ser trabalhada no cotidianos da aula de FLE desde o início da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle: des genres des discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- AUF. *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*. Université d'Alep, 2005. Disponível em: <http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>. Acesso em: 18/11/2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBAIN, J.-M.; CAUJOLLE, M.; ÉTÉVÉ, C. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Lyon : INRP, 2003.
- CORNAIRE. C. ; RAYMOND, P. M. *La Production Écrite*. Clé International. Paris : 1999.
- FAULSTICH, Enilde L. de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

## ANEXO A: QUESTIONÁRIO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DOS PARTICIPANTES/ COLABORADORES DA PESQUISA

Universidade Federal de Campina grande  
Unidade Acadêmica de Letras  
Área de Línguas Estrangeiras  
Projeto PIBIC (CNPq/UFCG)

**DISCIPLINA:**.....

### PERFIL DO PARTICIPANTE:

Idade: .....

Há quanto tempo você estuda a Língua Francesa? .....

Frequentou algum curso de Língua Francesa, antes da UFCG? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo: local do curso:.....

duração do curso:.....

Por que você estuda a língua francesa?

.....  
.....

### Como é sua leitura?

1. Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

2. Com que frequência você lê?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente

3. Que tipo/gênero de texto você prefere?

( ) Romance

( ) Conto

( ) Poesia

( ) Fábula

( ) Charge

( ) Artigo científico

( ) Reportagem jornalística

( ) Outros:.....

4. Quantos livros, em média, você lê por ano?

( ) 1 – 3 livros ( ) 5 – 10 livros ( ) mais de 10 livros

5. Quais são os assuntos que mais interessam a você? (Escolha 3, no máximo)

( ) Administração

( ) Medicina e Saúde

( ) Arquitetura

( ) Música

( ) Artes plásticas

( ) Psicologia

( ) Biografias

( ) Sociologia

( ) Esoterismo

( ) Religiões

( ) Culinária

( ) Turismo

( ) Direito

( ) Economia

( ) Engenharia

( ) Ensino de Línguas

( ) Filosofia

( ) Fotografia

( ) História

( ) Infanto-juvenis

( ) Informática

( ) Literatura

6. Você está lendo algum livro no momento? ( ) Sim ( ) Não  
Qual? .....
7. Quando leio, presto mais atenção a:  
a) ( ) o que cada palavra significa.  
b) ( ) o que cada oração significa.  
c) ( ) o que a passagem inteira significa.
8. Quando encontro em um texto um título ou ilustrações, vejo-o  
a) ( ) e imagino a que passagem poderia pertencer.  
b) ( ) mas não penso muito neles.  
c) ( ) mas não os considero quando leio a passagem.
9. Quando leio em francês,  
a) ( ) sinto-me pouco confortável se eu não souber o que a maior parte das palavras significa.  
b) ( ) salto palavras desconhecidas e continuo a leitura.  
c) ( ) procuro a maior parte das palavras que não sei.  
d) ( ) antecipo a significação das orações que vem depois, mesmo sabendo que posso estar errado.  
e) ( ) leio cada oração.  
f) ( ) não tento antecipar como a passagem termina.
10. Para compreender o que uma palavra pouco conhecida significa,  
a) ( ) observo se ela se parece com outra palavra em francês (ou outra língua) que conheço.  
b) ( ) tento adivinhá-la conforme o contexto.  
c) ( ) procuro-a no dicionário.
11. Quando começo a ler uma passagem em francês,  
a) ( ) penso em como ela se relaciona ao que já sei.  
b) ( ) no início, penso que sei o conteúdo dessa passagem.  
c) ( ) somente concentro-me nas palavras.
12. Quando leio em francês,  
a) ( ) presto maior atenção à organização da passagem (o plano do autor).  
b) ( ) utilizo um pouco de tempo para procurar o plano do autor.  
c) ( ) não dou muito atenção à organização da passagem.

*As perguntas 7, 8, 9, 10, 11 e 12 foram baseadas no questionário do projeto PIBIC (CNPq/UFCG) 2008/2009 “Gêneros textuais e estratégias da leitura instrumental em francês língua estrangeira”.*

### **Como é sua escrita?**

1. Você gosta de escrever? ( ) Sim ( ) Não

2. Você já produziu algum texto em Língua Francesa?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual (quais) tipo(s) de texto?.....

3. Com que frequência você produz textos escritos na sua aula de francês?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

4. Qual foi a última vez que você produziu um texto em língua francesa? Qual foi o tipo de texto?

.....  
.....

5. Quais seriam suas dificuldades em relação à produção escrita em Língua Francesa?

( ) Falta de vocabulário

( ) Falta de conhecimento da estrutura  
da língua

( ) Falta de hábito de escrever em LM  
(Língua Materna)

( ) Falta de hábito de escrever em  
francês

8. Na sua opinião, qual a importância da produção escrita em língua francesa para a sua formação?

.....  
.....  
.....

9. Dentre as competências linguísticas abaixo listadas, qual (quais) você gostaria de ter mais domínio? E por quê?

- Produção oral (falar)
- Produção escrita (escrever)
- Compreensão oral (ouvir)
- Compreensão escrita (ler)

6. De quais estratégias você se utiliza ao produzir um texto em língua francesa?

- Uso o dicionário.
- Escrevo sempre em LM e, em seguida, sempre faço tradução palavra por palavra.
- Utilizo as mesmas estratégias da LM, como por exemplo, transponho a estrutura da língua portuguesa para a língua francesa.

Outras:.....

7. Qual gênero textual você tem mais facilidade para construir? Justifique.

.....  
.....  
.....