

A QUALIDADE LÉXICO-GRAMATICAL DE REDAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA ESCRITAS POR PROFESSORES DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO

Eduardo Batista da Silva¹

Modalidade do trabalho: comunicação oral
GT: Língua e Literatura Estrangeiras

RESUMO

Ainda que o Curso de Letras com habilitação em língua inglesa deva formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, principalmente a verbal, nos contextos oral e escrito, a realidade encontrada em determinadas instituições é bastante distinta. Frente à importância da comunicação escrita em língua inglesa, existe a necessidade de avaliar o domínio de tal habilidade por parte de formandos de um curso de Letras, tanto do ponto de vista lexical quanto gramatical. A orientação teórica baseia-se na Linguística Aplicada, Linguística de Corpus e na Lexicologia, a saber: Berber Sardinha (2005), Nation (2001, 2003), Paiva (2004) e Rodrigues (2006). Quanto à metodologia, foi solicitada aos alunos uma redação em língua inglesa que versasse sobre o tema *The English Language*. Foram analisadas 23 redações em língua inglesa escritas por alunos do 4º ano de Letras de uma universidade pública de Goiás. A análise lingüístico-estatística realizada pelo software *VocabProfile* aponta que as redações dos formandos possuem um vocabulário considerado elementar. Tal resultado leva a crer que os alunos ainda não dominam vocabulário mais formal da língua ou optaram por prescindir de seu uso por falta de familiaridade. Com relação à gramática, todas as redações apresentam tempos verbais inadequados, pronomes em posição equivocada, ausência de conectivos, etc. Para auxiliar na análise qualitativa, a escala de correção das redações elaboradas pela Universidade de Cambridge foi usada como parâmetro de comparação. Faz-se necessária uma maior atenção quanto à competência léxico-gramatical dos professores em formação ao longo do curso, de forma a capacitá-los para a prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Léxico-Gramática; Redações; Língua inglesa.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Devem, ainda, priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno (BRASIL, 2001, p.29).

Destarte, cabe ao curso fornecer subsídios para que o aluno tenha a capacidade de redigir um texto respeitando a norma culta da língua inglesa e lançando mão de vocabulário satisfatório para o nível em que se encontra. Deve dispor de um arcabouço lingüístico que faça jus ao número de horas gastas nos bancos acadêmicos. Espera-se que um aluno do 4º ano

¹ Professor de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Quirinópolis.
Email: eduardo.silva@ueg.br

de Letras seja capaz de escrever melhor em língua inglesa que um estudante de Direito, por exemplo. Afinal de contas, a matriz curricular do curso contempla diversas disciplinas que servem de embasamento para a prática textual, como é o caso da língua portuguesa, literatura, linguística. A permanência de quatro anos na universidade deve servir para acumular conhecimentos específicos de sua área de atuação.

O profissional da área de Letras poderá ser professor de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, e servirá de modelo para outros aprendizes. Da mesma forma que o docente tem responsabilidade sobre a formação do aluno, o próprio aluno deve ter consciência da importância do estudo e dedicar atenção à língua estrangeira que está estudando na graduação.

O Parecer CNE/CES 492/2001 indica que o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2001, p. 30)

Se por um lado o domínio da escrita apresenta dificuldade para o alunado, não raro, a oralidade também emperra a comunicação em língua inglesa do estudante de Letras. O escopo deste trabalho é analisar a produção escrita em língua inglesa dos formandos de Letras

Como escrever?

Krashen (2003, p. 71) argumenta que quando escrevemos nossas ideias, o vago e o abstrato se tornam claros e concretos. Quando os pensamentos estão no papel, vemos as relações entre eles e temos ideias melhores. Em outras palavras, escrever nos deixa mais inteligentes. Segundo Krashen, o estilo de redação advém da leitura.

Nesse sentido, a leitura atenta de textos diversos contribui para que o aluno reconheça recursos úteis no trabalho de redação, além de proporcionar mais confiança nas escolhas léxico-gramaticais. Quanto mais o indivíduo reflete sobre o processo de redação e quanto mais mantém o hábito de escrever, melhores serão, eventualmente, os resultados alcançados a longo prazo. Com o passar do tempo, assim que os entraves da redação são suplantados, todo o processo tende a ser, paulatinamente, mais interessante.

Um outro fator que determina, até certo ponto, a consecução de um trabalho escrito é a motivação. Caso o aprendiz tenha algum hobby, algum canal para extravasar o que pensa de forma prazerosa, já se tem um grande estímulo. Por exemplo, troca de emails em inglês, composição de letras de músicas, participação em blogs, diários, etc. Nesses casos, vai haver uma busca constante pela palavra certa, pela frase ideal para ilustrar determinado pensamento e, como a palavra certa e a frase ideal provavelmente serão usadas no futuro, a taxa de memorização acaba sendo alta.

De acordo com Schütz (2009), “[...] a redação e editoração de textos via computadores está criando uma tendência à padronização do inglês na sua forma escrita”. Vale acrescentar que, além da comunicação online, a troca de correspondência física também requer certa habilidade lingüística, seja para fazer uma solicitação de orçamento ou para agradecer um contato comercial.

Schütz (2009) sugere algumas regras para uma boa redação em língua inglesa:

- Organize suas idéias em itens, faça um outline;
- Certifique-se de que cada oração tenha um sujeito e que o sujeito esteja antes do verbo;
- Use frases curtas;
- Seja breve e evite o uso de palavras desnecessárias;
- Seja objetivo; apresente fatos em vez de opiniões;
- Cuidado com o uso de voz passiva;
- Mantenha uma conexão lógica entre as frases fazendo uso correto de *Words of Transition*.

Para redigir em inglês, outra condição necessária é o domínio sobre o idioma falado. Seria difícil tentar redigir uma idéia a respeito da qual não conseguíssemos falar claramente. Entende-se a importância que o vocabulário exerce na redação. Ainda que as sugestões de Schütz possam auxiliar o aprendiz com pouca experiência na redação em língua inglesa, acabam esbarrando nos dois itens fundamentais da comunicação escrita: o vocabulário e a estrutura gramatical. O domínio de apenas um deles traria poucos benefícios para o aluno, uma vez que a língua exige um trabalho com ambos. As inúmeras técnicas de como escrever bem ou como organizar um texto refletem a necessidade de respeitar alguns procedimentos pivotais relacionados à comunicação escrita.

Bastos (2005), ao abordar a escrita no ensino de língua estrangeira, destaca 3 potenciais da escrita. O primeiro que merece destaque é o potencial cognitivo, no qual o raciocínio do aluno é desenvolvido por meio das tentativas e recursos lingüísticos para

escrever um texto. O potencial comunicativo torna possível a auto-expressão do aluno com o leitor, perfazendo o percurso emissor-receptor. Por último, mas não menos importante, encontra-se o potencial afetivo, no qual a perseverança para suplantar a situação de infantilização na comunicação, devido às limitações dos textos, tem papel importante.

Um aluno que está acostumado a escrever em língua portuguesa deve ter mais facilidade em desenvolver um texto em língua inglesa. O hábito de escrever provoca a mecanização de alguns passos e, com o tempo, gera um roteiro mental. A esquematização das ideias segue o mesmo princípio básico em ambas as línguas: introdução, desenvolvimento e conclusão. O processo de escrita também mantém mais similaridades que diferenças nas línguas em questão.

Orientação teórica

A fim de subsidiar a análise das redações, serão levadas em conta as contribuições de Cobb (2007), Nation (2003), Paiva (2004) e Rodrigues (2006). Todos desenvolvem pesquisas relacionadas ao vocabulário.

A análise de uma redação deve preocupar-se com uma série de fatores. Nation (2003, p. 33) ressalta que o grau de dificuldade do texto é influenciado, além do vocabulário, pela complexidade gramatical, a organização teórica, o conteúdo e o conhecimento prévio. Interessa nesse trabalho, proceder tanto a análise lexical quanto gramatical. Frente às limitações de espaço, o conteúdo e o conhecimento prévio não serão discutidos.

Nation (2003, p. 16) destaca a importância das palavras mais frequentes:

As palavras de alta frequência formam um grupo pequeno o suficiente para ser um objetivo razoável em um curso de três anos. São tão frequentes e apresentam uma abrangência tão vasta para um grupo tão pequeno de palavras, que deveriam receber atenção direta tanto dos professores quanto dos alunos, devendo aparecer nas quatro variedades de um curso. Qualquer tempo gasto com essas palavras, tanto em sala de aula quanto fora dela, será um tempo bem investido. Não faz muito sentido dar atenção a outras palavras se as palavras de alta frequência ainda não são conhecidas. (NATION, 2003, p.16)

Nesse sentido, as palavras mais frequentes devem ser conhecidas e utilizadas pelos estudantes de Letras em suas redações em língua inglesa. É possível afirmar que a exposição contínua às palavras mais comuns da língua reflete-se diretamente na habilidade de escrita. O léxico e as estruturas sintáticas podem ser exploradas cada vez mais.

Paiva (2004) acrescenta que

[...] o vocabulário ativo ou produtivo é aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz e o passivo ou receptivo é aquele que ele reconhece, apesar de não usar. Podemos presumir que reconhecer uma palavra é um processo muito mais simples do que produzi-la, pois o uso envolve uma série de informações tais como: o comportamento sintático do vocábulo, colocação, formas derivadas, e traços semânticos. (PAIVA, 2004, p. 82-83)

Conseqüentemente, o aluno tende a apresentar dificuldades no momento em que uma redação é requisitada pelo professor. Muitas vezes, apesar de ter contato com textos variados, o aluno não consegue desenvolver suas ideias. Nem mesmo é capaz de memorizar ou seguir “modelos pré-fabricados”. Diversas características léxico-sintáticas desempenham papel crucial na redação e, no caso da língua inglesa, a incerteza com relação a determinadas regras assusta os estudantes.

Rodrigues (2006) demonstra em seu trabalho de pesquisa o que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa, de acordo com os aprendizes: conversação, tudo, vocabulário, gramática, pronúncia, cultura e outros. Apesar de a habilidade de escrita não ter sido citada de forma direta, pode-se inferir que ela reúne diversos elementos linguísticos para se concretizar. A valorização da chamada conversação não deve esconder a importância da redação. Em outras palavras, as duas habilidades de produção, uma escrita e outra falada, precisam ser desenvolvidas ao longo de um curso de língua estrangeira para que os alunos tenham desenvoltura em diversas situações comunicacionais.

Metodologia da pesquisa

Foram analisadas 23 redações em língua inglesa escritas por alunos do 4º ano de Letras de uma universidade estadual de Goiás. Foi a última atividade oficial da disciplina “Laboratório de Comunicação em Língua Inglesa” realizada pelos discentes no mês de dezembro de 2010. Todos eram estudantes do período noturno e a maioria trabalha durante o dia, tendo pouco ou nenhum tempo disponível para dedicação à língua fora da sala de aula. A idade média dos alunos é de 22 anos. Alguns já ministram aulas de língua inglesa em escolas públicas e em cursos livres de idiomas.

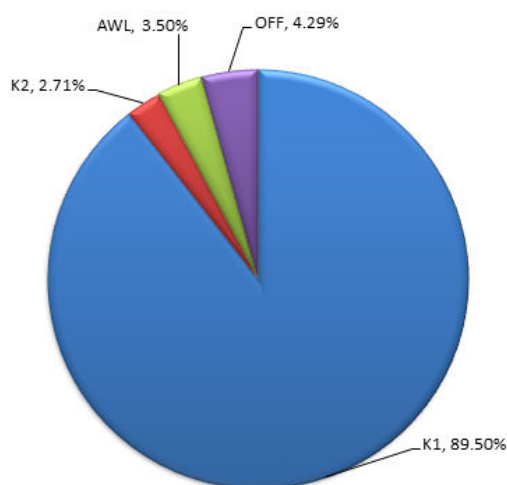
Os alunos foram informados de que poderiam utilizar dicionários durante a elaboração da redação. Para prevenir a utilização de tradutores eletrônicos, os alunos tiveram que desenvolver seus textos à mão no decorrer da aula, por um período máximo de até 1h30min. As redações foram então validadas pelo professor e, posteriormente, digitadas e arquivadas em meio eletrônico.

O título da redação, *The English Language*, tinha como objetivo oferecer mais liberdade ao aluno. Dessa forma, abria-se a oportunidade para que qualquer aspecto da língua fosse explorado, político, econômico, social, educacional, etc.

O léxico presente nas redações

As redações foram analisadas individualmente a fim de identificar seu nível de propriedade lexical. O conteúdo lexical das redações foi processado pelo software *VocabProfile*, versão 3, disponível para utilização gratuita online. O *VocabProfile* é um software que executa a comparação entre um texto qualquer e seu banco de dados, onde estão inseridas três listas com palavras comuns em língua inglesa. O resultado da comparação permite visualizar as palavras usadas no texto pesquisado de acordo com sua frequência na língua inglesa de forma geral.

Figura 1: perfil lexical das redações



Na primeira faixa de frequência (K1), que traz as primeiras 1000 palavras, o software VP aponta que 89,5% das redações trazem palavras dessa categoria, o que caracteriza, de forma geral, os textos escritos por falantes nativos. Isso não quer dizer que, das 1000 palavras, 890 foram efetivamente usadas. Uma análise mais atenta revela que apenas 160 palavras (tokens), dentre as 1000 possíveis da primeira faixa, foram lembradas e empregadas pelos estudantes. Com relação às palavras consideradas isoladamente (types), sem repetições, sua ocorrência é modesta: apenas 144 types. Quando se pensa que os textos foram produzidos em

uma universidade formadora de profissionais, trata-se de uma quantidade de palavras deveras insatisfatória, principalmente pelo fato de a redação propor um tema tão familiar como a língua inglesa. Pelo *VocabProfile*, não é possível afirmar se essas palavras estão sendo utilizadas nas frases corretamente. Para obter essa resposta, faz-se necessário proceder a análise gramatical, que será apresentada no próximo item.

Dentro da primeira faixa de frequência, duas redações ultrapassam o limite dos 90%, uma delas composta por apenas 70 types e a outra por 59. Isso quer dizer que o aluno não domina (ou deixa de utilizar) um vocabulário mais formal e/ou acadêmico, o que é esperado para desenvolver uma redação dessa natureza, conforme requisitado pelo professor.

É importante salientar que o uso de palavras acadêmicas ficou abaixo do limite esperado. Ainda que, normalmente, os textos acadêmicos possuam uma média de 10% de palavras acadêmicas, o índice de 3,5% encontrado aqui está muito abaixo do esperado. A ausência dessas palavras pode indicar que os alunos as desconhecem ou não se sentem à vontade em utilizá-las.

O software *VocabProfile* apresenta um recorte das palavras de um texto conforme apresentado abaixo. A palavra é seguida de um sinal gráfico conhecido como *underline* e entre os colchetes é indicado o número de vezes que foi usada no texto. Vale lembrar que o programa não leva em consideração as letras maiúsculas. O pronome pessoal “I” acaba sendo calculado como “i”. Da mesma forma, nomes próprios e nomes de idiomas, “English”, por exemplo, é entendido como “english”. O exemplo a seguir mostra todas as palavras presentes na Redação C.

Palavras pertencem à primeira faixa de frequência (as primeiras 1000 palavras): a_[2] about_[1] all_[1] and_[4] at_[1] beautiful_[1] because_[1] course_[1] development_[1] different_[1] eleven_[1] english_[7] first_[1] for_[4] games_[1] had_[2] hope_[1] i_[8] in_[2] interest_[1] interested_[1] is_[3] it_[2] know_[1] language_[7] learn_[6] letter_[1] looking_[1] market_[1] more_[2] my_[1] necessary_[2] necessity_[1] need_[2] now_[1] of_[2] opportunity_[1] others_[1] people_[2] saw_[1] see_[1] show_[1] society_[1] start_[1] step_[1] study_[1] that_[3] the_[13] therefore_[1] things_[1] think_[2] this_[3] to_[3] today_[1] us_[1] use_[1] very_[1] we_[1] when_[1] wonderful_[1] work_[1] years_[1]

Palavras pertencem à segunda faixa de frequência (as próximas 1000 palavras): improve_[1] qualified_[1]

Palavras pertencem ao vocabulário acadêmico: job_[1] medium_[1]

Palavras de outras faixas de frequência: arouse_[1] internet_[1] munch_[1] television_[1]

Vale salientar que a palavra *munch*, na categoria de exclusão, não é o verbo *to munch*, que significa comer. Trata-se de um erro de digitação ou, ainda, da influência da oralidade na ortografia. Fica claro que a palavra, no contexto em que aparece, significa “much”: *I hope learn very munch this language that i think beautiful*.

O *VocabProfile* não reconheceu as palavras *countrys* e *essencial* e classificou-as na categoria de palavras de exclusão. O aluno deveria ter escrito *countries* e *essential*.

A análise puramente lexical serve para desvelar algumas características fundamentais do texto, como a qualidade do léxico utilizado, a variação lexical e os desvios ortográficos. A seguir, processando todas as redações, o VP não encontrou equivalentes em suas listas de frequência para as seguintes ocorrências:

americian_[1] brasilian_[2] businnes_[1] comunicated_[2] contries_[1] countrys_[1] defficulty_[1] diferentes_[1] differents_[3] dificulty_[1] dominion_[1] employeers_[1] espoken_[1] exenplo_[1] familirity_[2] inportant_[1] internetonial_[1] joing_[2] lerning_[1] lnguage_[2] milion_[1] munch_[1] na_[1] obrigation_[1] olders_[1] oportunities_[2] ou_[1] policts_[1] pratice_[1] processo_[1] sameone_[1] schoool_[1] te_[1] univelsal_[1] whem_[1] yuo_[1]

A dificuldade na ortografia de algumas palavras acima é explicada pela influência da língua materna, isto é, da língua portuguesa. Em outros casos, a falta de atenção e a ausência de um trabalho de revisão comprometeram a escrita.

O conhecimento lexical de formandos de Letras deixa a desejar em diversas instituições de ensino. Em pesquisa anterior, Silva (2008) aplicou um teste de vocabulário em estudantes do último ano de Letras de um centro universitário privado, no estado de São Paulo. O objetivo era identificar o nível de conhecimento das primeiras 1000 palavras do inglês. Os resultados do teste mostraram que, na média, os alunos conheciam pouco mais da metade (61,5%) do vocabulário fundamental da língua com a qual começariam a trabalhar no ano seguinte, ou seja, detinham um conhecimento insatisfatório do repertório lexical da língua estrangeira. Portanto, é provável que a taxa encontrada de reconhecimento de vocabulário afete negativamente a redação desses alunos nas situações em que será exigido algum tipo de produção escrita.

Ao abordar a questão do conhecimento em língua inglesa, Walker (2003, p. 44) afirma que “existe um verdadeiro círculo vicioso no ensino de inglês em nível nacional. O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa”. Como revela Rodrigues (2006), “menos de 20% dos alunos dizem estudar

vocabulário de uma aula para outra”. O mesmo autor revela que a falta de estratégias para aprender o vocabulário torna essa tarefa ‘chata e desestimulante. Os resultados lexicais obtidos aqui comprovam que existe um déficit significativo no que se refere à quantidade de palavras que os alunos apresentaram em seus trabalhos.

As estruturas gramaticais das redações

As redações foram impressas e analisadas individualmente a fim de identificar seu nível de propriedade gramatical. A análise das estruturas gramaticais utilizadas nas redações também fornece informações preciosas para a análise lingüística. Como dizem Swan e Walter (2009, p. 2), “quase ninguém fala ou escreve uma língua estrangeira perfeitamente”. Os autores afirmam, ainda, que a gramática não é a coisa mais importante no mundo, porém muitos erros causam dificuldade na compreensão e podem fazer com que algumas pessoas tenham uma má impressão de quem cometeu o erro. Acrescentam, ainda, que a comunicação terá mais êxito se houver menos erros. Naturalmente, o erro é parte integrante do aprendizado de uma língua, alguns deles sendo aceitáveis em determinados estágios do aprendizado. Não é desejável que um aluno na fase final de um curso de três ou quatro anos escreva uma frase sem sujeito, por exemplo, ou faça confusões na conjugação do verbo *to be*.

Com relação aos problemas gramaticais que mais assolam quem escreve, Allen (1997, p. vii) atesta que os problemas comuns de estrutura em língua inglesa devem ser superados por todos os estudantes e que isso só é possível pela prática das formas existentes, com alguma explicação lógica da gramática sempre que possível.

Leva-se tempo até que seja possível reproduzir nas composições estruturas consideradas típicas da língua inglesa. O repertório gramatical pode ser incrementado pelo recurso de estratégias de uso, exercícios, etc. Crystal (2005, p. 105), ao abordar a questão da fluência em gramática, afirma que ninguém é totalmente fluente neste domínio porque as 3500 construções gramaticais [da língua inglesa] não são usadas confortavelmente por qualquer um, nem mesmo pelos falantes nativos da língua.

Allen (1997) apresenta as estruturas gramaticais em 58 seções. Swan e Walter (2009) exemplificam-nas em 298 seções. Swan (2002), por sua vez, faz referência a 605 pontos gramaticais.

Pode-se atestar que o aprendizado específico de estruturas gramaticais não é algo banal, uma vez que as diferenças estruturais do português para o inglês e do inglês para o português causam dificuldades significativas aos estudantes.

Para simplificar a avaliação das redações, houve a necessidade de reduzir os pontos gramaticais a apenas 7 categorias gramaticais. Não houve a pretensão de esgotar as possibilidades de análise gramatical, mas sim, de tratar do tema da maneira mais didática possível, sem prejudicar ou influenciar os resultados. Cumpre ressaltar que, obviamente, inúmeras partes da gramática deixaram de ser analisadas por falta de espaço e por questões de praticidade.

A tabela 1 contém 7 categorias sob a égide da gramática. A redação que apresentou uma ou mais ocorrências dos problemas abaixo foi marcada com o símbolo .

Todos os exemplos abaixo foram retirados das redações, sem qualquer interferência ou correção. Mais de uma ocorrência em cada categoria pode ser observada nos trechos selecionados para ilustrar as categorias. São sete as categorias analisadas: tempo verbal impróprio, sintaxe, uso equivocado de pronomes, preposições e advérbios, colocados incorretos, problemas de coesão e coerência, concordância verbal/nominal deficiente e desvios de ortografia.

Tabela 1: erros gramaticais encontrados nas redações

ALUNO	TEMPO VERBAL IMPRÓPRIO	SINTAXE	PRONOME, PREPOSIÇÃO E/OU ADVÉRBIO	COLOCADO INCORRETO	PROBLEMA DE COESÃO E/OU COERÊNCIA	CONCORDÂNCIA VERBAL/NOMINAL DEFICIENTE	DESVIO DE ORTOGRAFIA
A	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
D			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
E			<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
F			<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
G	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
H				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
I			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
K		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
L			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

M		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
N	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
O		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
P	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
R		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
S	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
T			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
U	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
V	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
X		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

As estruturas gramaticais utilizadas pelos alunos de Letras mostram uma grande influência da língua portuguesa. Outrossim, percebe-se uma falta de estruturas mais complexas comumente encontradas na língua inglesa. Nenhuma redação traz *phrasal verbs*, *third conditional sentences* ou mesmo *embedded questions*. O *present perfect* é raramente usado.

Três redações foram entregues com menos de 10 linhas, fato esse que causa estranhamento. Um aluno cursando o 4º ano de Letras não deveria demonstrar tamanha dificuldade em organizar as ideias e transmitir uma mensagem em um outro idioma. Uma atividade de produção textual dessa natureza não deveria apresentar-se como algo tão espinhoso, como provou ser para alguns alunos.

Se o falante nativo utiliza apenas uma parte dos recursos linguísticos dos quais a língua dispõe, o aprendiz encontra-se em uma situação delicada, pois, grosseiramente falando, vai utilizar ainda menos recursos linguísticos em sua comunicação escrita.

O caso que mais chama a atenção é a Redação V, que apresenta todos os 7 problemas gramaticais elencados na Tabela 1.

Redação V

The english language is the more major of world. Is plainly the more walked language. Is necessary to know english language, so yuo can have better jobs. Today the english is an univelsal language, so the people like travel need to know this lnguage. The english language is very important for the businnes, to do internetional trade. All the time, we need can know english, the internet is an exemplo, all the world are write in the english. Sameone people have defficulty in the english language, this language is complicated, but necessary. I think the english language is very inportant for the students need to know this lnguage. Today for comunicated we need study the english and too older languages, but the universal language of world is fact the english. So i study english for comunicated with olders contries and people.

Naturalmente, com um pouco de esforço, qualquer leitor com algum conhecimento de língua inglesa vai ser capaz de entender a mensagem expressa pelo aluno. O vocabulário e a estrutura gramatical podem ser deixados em segundo plano para que a comunicação acabe se concretizando. É o que geralmente acontece em um estágio inicial de estudo, no qual a principal preocupação é fazer o aluno se comunicar. No entanto, na fase final de um curso de Letras tal desempenho linguístico desqualifica uma atividade profissional e coloca em cheque a formação universitária.

A classificação das redações

A Cambridge University é mundialmente conhecida pela qualidade de seus exames de proficiência em língua inglesa. Com relação à capacidade de escrever em inglês, existem bons testes, de níveis básico ao avançado, para aferir a produção textual. O exame conhecido como *First Certificate of English* (FCE), um dos mais conhecidos no país, é elaborado pela Cambridge University para aferir a proficiência em língua inglesa de estudantes internacionais. No nível mais elementar, abaixo do FCE, encontram-se dois exames, o *Key English Test* (KET) e o *Preliminary English Test* (PET). Dois exames enquadram-se em níveis mais avançados de inglês, acima do FCE, como o *Certificate in Advanced English* (CAE) e o *Certificate of Proficiency in English* (CPE).

Inicialmente, o exame FCE foi escolhido para servir de modelo por ser aquela de nível intermediário. O FCE possui quatro partes, que avaliam habilidades diferentes: *Reading*, *Writing*, *Use of English*, *Listening* e *Speaking*. Interessa para o presente trabalho, a seção de *Writing*.

A nota da seção Writing da avaliação FCE varia dentro de um espectro de cinco faixas, uma escala de 0-5, sendo a *Band 0* a mais baixa e a *Band 5*, a mais alta. À guisa de exemplificação, a *Band 0*, é atribuída quando há pouco conteúdo para avaliação ou a escrita do candidato é totalmente irrelevante ou totalmente ilegível. A *Band 1*, por sua vez, é conferida quando a redação do candidato tem um efeito negativo no leitor. Faltam pontos centrais e/ou irrelevância considerável, possivelmente devido à má interpretação da tarefa. Falta organização ou elementos de ligação, e há pouca evidência de domínio da língua. A variação de estrutura e vocabulário é baixa e erros freqüentes prejudicam a comunicação. Há pouca ou nenhuma consciência do registro apropriado e formato. Por outro lado, para conseguir a *Band 5*, o candidato a redação do candidato atinge o efeito desejado no leitor. Todos os tópicos da atividade estão presentes e desenvolvidos apropriadamente. As idéias

estão organizadas eficientemente, com o uso de uma variedade de elementos de ligação e um amplo vocabulário. A língua é explorada e possíveis erros ocorrem devido à tentativa de frases complexas. (CAMBRIDGE, s/d, p. 28).

Frente aos dados discutidos nos itens 3 e 4, não foi possível utilizar como parâmetro de correção o exame FCE, já que falta aos alunos mais experiência com a língua inglesa. Tomando como referência os preceitos elaborados pela Universidade de Cambridge na correção do conteúdo das redações, pode-se organizar uma classificação mais genérica, que leva em consideração o domínio da produção escrita. No tocante à habilidade de escrever, a Cambridge ESOL possui um esquema para classificar o domínio de produção textual em língua inglesa (CAMBRIDGE, s/d, p. 29):

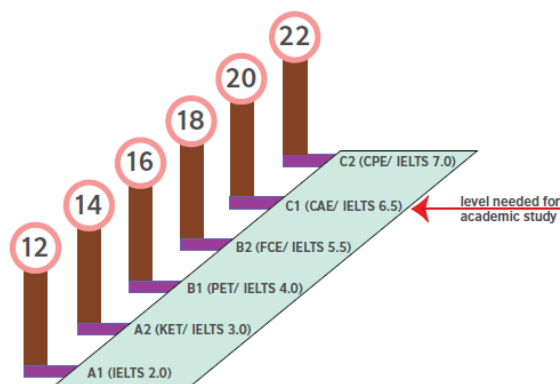
1. <i>Domínio básico da lingual escrita</i>	Neste nível, o indivíduo é capaz de escrever mensagens curtas básicas a respeito de assuntos altamente familiares, possivelmente usando expressões fixas ou ensaiadas. O indivíduo pode ter dificuldade em transmitir a mensagem por causa de inexatidões freqüentes de gramática ou vocabulário. (Key English Test)
2. <i>Domínio limitado, mas eficiente da lingua escrita</i>	O indivíduo consegue escrever sobre assuntos familiares ou previsíveis. Pode se comunicar usando trechos mais longos e linguagem simples apesar dos erros de gramática e vocabulário. Pode organizar a escrita até certo ponto. (Preliminary English Test)
3. <i>Domínio eficiente da lingual escrita</i>	Pode escrever sobre assuntos familiares. Apresenta certa habilidade para usar recursos estilísticos relacionados ao vocabulário e expressões idiomáticas, mas nem sempre adequadamente. Pode se comunicar eficientemente usando trechos mais extensos e alguma linguagem mais complexa, apesar de algumas inexatidões de gramática e vocabulário. Consegue organizar uma redação mais longa que é, em geral, coerente. (First Certificate in English)
4. <i>Bom domínio operacional da lingual escrita</i>	Consegue escrever a respeito de vários assuntos. É capaz de atrair o leitor pelo uso de recursos estilísticos tais como extensão frasal, variedade e adequação de vocabulário, ordem das palavras, expressões idiomáticas e humor, apesar de algumas impropriedades. Pode se comunicar eficientemente com apenas algumas imprecisões de gramática e vocabulário. É capaz de construir períodos mais longos usando língua com exatidão e estruturas complexas, dentro de uma organização satisfatória. (Certificate in Advanced English)
<i>Domínio totalmente operacional da lingual escrita</i>	Pode escrever sobre uma grande variedade de assuntos. É capaz de atrair o leitor pela exploração de recursos estilísticos tais como extensão frasal, variedade e adequação de vocabulário, ordem das palavras, expresões idiomáticas e humor. Pode escrever com raras imprecisões de gramáticas e vocabulário. É capaz de escrever longos trechos organizando as idéias eficientemente. (Certificate of Proficiency in English)

Walker (2003) cita uma avaliação de língua inglesa aplicada a 125 professores de língua inglesa, sendo 96 já formados em Letras e 12 em formação. O objetivo era avaliar o nível de leitura e vocabulário dos professores do ensino médio do estado de Tocantins. Surpreendentemente, no nível iniciante, encontram-se 48 professores. No nível elementar, 66 professores. Ou seja, mais da metade daqueles indivíduos que formam outros indivíduos enquadra-se em um nível aquém do esperado para exercer a atividade docente. Apenas 9 professores atingiram pontuação para o nível pré-intermediário e 2 para o nível alto intermediário. “Já que os fracos resultados não podem ser atribuídos à falta de qualificação dos candidatos, é de se supor que os cursos de graduação oferecem poucas condições de dominar a língua inglesa” (WALKER, 2003, p. 46).

O presente trabalho, por sua vez, ao investigar redações em língua inglesa escritas por formandos do curso de Letras, identificou a partir de dados linguístico-estatísticos e de uma análise estrutural das redações, que nenhum aluno obteve um desempenho satisfatório na produção de conteúdo escrito. Levando em consideração os cinco níveis de proficiência em produção escrita da Cambridge University, bem como suas idiossincrasias, pode-se afirmar que a maioria dos alunos analisados encontra-se no nível 1, demonstrando domínio básico da língua escrita. Em outras palavras, os anos de graduação em Letras não serviram para incrementar o leque vocabular nem a estruturação gramatical. Os alunos chegaram e deixaram os bancos da universidade com um nível elementar de língua inglesa.

A insuficiência linguística detectada nesse trabalho causa espanto. A Figura 2 aponta que o nível necessário para que o estudo acadêmico seja viabilizado encontra-se no CAE, nível avançado. Nesse cenário, as aulas são ministradas em inglês e o material consultado, da mesma forma, acessível em língua inglesa. Segundo Graddol, seria aos 20 anos de idade que o aluno poderia idealmente atingir esse patamar de domínio do idioma. A escala abaixo foi desenvolvida levando em consideração as exigências da nova realidade mundial no que concerne ao domínio de língua inglesa.

Figura 2



Tomando a Figura 2 como referência, pode-se inferir que o nível de proficiência em produção escrita dos alunos analisados seria o mesmo daquele que um aprendiz entre 14 e 16 anos deveria ter, após anos de estudo de língua estrangeira. Ou seja, os anos de estudos no nível superior não somaram tanto conhecimento quanto deveriam.

Graddol (2006) acredita que se todo o tempo de aula de língua inglesa fosse sempre direcionado e eficiente, o método tradicional de ensino traria os alunos, na melhor das hipóteses ao nível PET, ao final de um curso de inglês como língua estrangeira. Na prática, de acordo com o referido autor, apenas uma fração dos alunos alcança esse nível. Nesse contexto, o estudo universitário acaba prejudicado por dois motivos: fracassa em propiciar uma formação sólida e permanece estagnado, cobrindo e repetindo tópicos simples. Como visto, o progresso linguístico não é percebido.

Considerações finais

Várias redações demonstraram o desejo de mais conhecimento de língua inglesa, especialmente o estudo do idioma em um curso particular. Portanto, a premissa de que “dentro das competências e habilidades que o curso de Letras deve desenvolver encontra-se o domínio de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001, p.30), acaba não se concretizando. A realidade encontrada no curso de Letras em questão pode ser estendida a um sem-número de cursos de Letras pelo país afora. Infelizmente, milhares de futuros profissionais deixam a desejar na habilidade lingüística e perpetuam o desconhecimento nas salas de aula. A situação analisada nesse trabalho, além de calamitosa, leva a crer que certa dose de displicência (de professores e/ou alunos) aliada à falta de preparo (de professores e/ou alunos) para desenvolver um trabalho de produção textual à altura.

Inicialmente, o parâmetro de avaliação utilizado no exame *First Certificate of English* (FCE) pareceu ser ideal para a análise das redações, que poderiam se enquadrar entre a faixa 0, o nível mais elementar e 5, o nível máximo. A realidade observada mostrou uma produção escrita ineficiente para o nível FCE. Portanto, o referencial de provas com nível inferior mostrou-se mais recomendável para se descobrir o nível dos formandos em Letras analisados nesse trabalho. Tomando como referência os critérios de avaliação das provas de redação da Cambridge University, pode-se dividir a turma em dois níveis, em função do desempenho mostrado na redação. Uma parte da turma encontra-se no nível *Key English Test* (KET), o nível mais elementar de conhecimento de língua inglesa. Trata-se de um domínio básico da língua escrita, com a presença de frases eivadas de erros gramaticais e vocabulário extremamente simples. A outra parte, poderia ser classificada na categoria do *Preliminary English Test* (PET), com um domínio linguístico ligeiramente superior, mas ainda na fase pré-intermediária.

Teoricamente, no 4º do curso de Letras, após a exposição a uma carga horária de aproximadamente 500 horas de língua inglesa em sala de aula, os alunos deveriam ter domínio léxico-gramatical mais sofisticado da língua estrangeira. Do ponto de vista lexical, não foi observada uma exploração adequada das palavras disponíveis. As redações que fizeram parte do escopo da pesquisa revelam que os alunos carecem de vocabulário mais formal e de estruturas gramaticais mais elaboradas. O vocabulário utilizado restringiu-se essencialmente às 1000 palavras mais frequentes e, mesmo dentro dessa faixa, houve pouca variação. Os alunos utilizaram basicamente as mesmas palavras simples para expressar suas ideias. Isso quer dizer que no repertório das 1000 palavras mais frequentes, apenas 144 foram efetivamente utilizadas. Palavras mais formais não apareceram de forma satisfatória. Além disso, as palavras acadêmicas que seriam adequadas em uma redação não receberam a devida atenção. No tocante à gramática propriamente dita, percebe-se a utilização de estruturas simples da língua, justamente aquelas aprendidas nos primeiros meses de aula, do primeiro ano de curso. Os alunos analisados não lançam mão, por exemplo, do terceiro condicional, perguntas indiretas, phrasal verbs, dentre outros.

Tal limitação linguística prejudica a docência eficiente de língua inglesa. Como o professor vai ensinar se ele próprio não entende as regras gramaticais? Como vai responder questionamentos de vocabulário se não possui um repertório vocabular minimamente satisfatório? Como vai ensinar a escrever uma redação se ele mesmo não o sabe? Como vai corrigir uma redação em língua inglesa? Não cabe, aqui, buscar culpados, mas sim, apontar a existência de déficits lingüísticos sérios e, paralelamente, iniciar discussões no âmbito

acadêmico para que haja iniciativas para solucionar o problema. Os agentes envolvidos no problema, os alunos e seus professores, em um trabalho conjunto e sistemático podem praticar e aumentar o contato com a língua inglesa.

Poderia ser superior a 4000 a quantidade mínima de palavras que um estudante em fase final de um curso de graduação em Letras deveria dominar. Trata-se de um arcabouço lexical representativo que acaba municiando o aprendiz com um vocabulário variado, fazendo com que suas ideias sejam transmitidas com mais desenvoltura nos mais diversos gêneros textuais. Claro está que quanto mais palavras o aluno consegue utilizar, mais sua redação apresentará menos palavras da primeira faixa de frequência. Como consequência, as palavras da segunda faixa de frequência, as palavras acadêmicas e outras palavras mais formais tendem a marcar presença no texto. Com esse número, a comunicação escrita, por exemplo, torna-se mais fluida e menos atrelada a tópicos elementares.

Graddol (2006, p. 96) afirma que a proficiência em inglês passou a ser vista como um critério necessário para o estudo na universidade. Diversas instituições de ensino superior começaram a exigir dos alunos, seja qual for a graduação, um certo nível de proficiência em inglês antes de se formarem. O nível raramente ia além do FCE, nível que não é considerado suficiente para o estudo acadêmico em língua inglesa. A ideia de se ter o inglês como uma qualificação de saída nas universidades está sendo suplantada pela ideia de ser um requisito de entrada.

Atualmente, além de uma graduação em Letras e conseqüente domínio no quesito produção escrita, é importante possuir um certificado de proficiência reconhecido nacional e/ou internacionalmente. Alguns programas de mestrado e doutorado aceitam certificados internacionais como prova de que o candidato domina as quatro habilidades da língua inglesa ou mesmo duas delas (listening/speaking ou reading/writing). Concursos públicos para alguns cargos relacionados à língua inglesa já exigem comprovação de proficiência por meio de certificação internacional. Para estudar em universidades estrangeiras, também é preciso apresentar documentos que indiquem certo nível de conhecimento em língua estrangeira. Em um processo seletivo, um certificado internacional pode ser vantajoso na disputa por uma vaga. A capacidade de redigir em língua inglesa também pode influir no êxito acadêmico-profissional do indivíduo.

Referências

ALLEN, W.S. Introduction. In: _____. *Living English Structure*. Essex: Longman. 1997. 338 p.

BASTOS, H. M. L. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, V. L. O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed, Campinas: Pontes Editores, 2005, p.199-212.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. (2001) Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2012.

CAMBRIDGE ESOL. *FCE Handbook for Teachers for Examinations from December 2008*. Disponível em: <www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce_hb_dec08.pdf> Acesso em: 02 nov. 2012.

COBB, T. *Some Research Uses of VocabProfile (VP)*. Disponível em: <<http://www.lexutor.ca/vp/research.html>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 151 p.

GRADDOL, D. *English Next*. London: British Council, 2006. 128 p.

KRASHEN, S. We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 44, p. 67-81, jan/jun 2003.

NATION, P. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003. 121 p.

PAIVA, V. L. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D .P.; MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. p.71-101.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 45, p.55-73, jan/jun 2006.

SCHÜTZ, R. *Como redigir corretamente em inglês*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-write.html>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SILVA, E. B. *Quem sabe as 1000 palavras mais comuns do inglês?* (não publicado)

SWAN, M.; WALTER, C. Introduction. In: _____. *How English Works: A Grammar Practice Book*. [S.n]: Oxford University Press, 2009. 358 p.

_____. *Practical English Usage*, 2nd edition. [S.n]: Oxford University Press, 2002. 658 p.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. 280 p.