

# ESTUDOS EM RETÓRICA CONTRASTIVA E SUA INTERFACE COM LEITURA EM INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS

Gisele de Carvalho (UERJ)

MATRAGA 12, 1999

## Introdução

Os estudos em Retórica Contrastiva têm investigado aspectos de variação cultural na escrita e nas convenções do texto escrito em várias línguas. Kaplan (1988:279) descreveu uma das aplicações de pesquisa feita na área como sendo "... capaz de contribuir com sistemas pedagógicos que têm um interesse nos atos de ler e escrever".<sup>1</sup> Apesar desta reivindicação, há uma concentração de pesquisa contrastiva na escrita e nas características retóricas do texto escrito.

Este artigo argumenta que, apesar da concentração de pesquisa na escrita, estudos retórico-contrastivos mantêm uma interface com o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês com propósitos acadêmicos, e que os professores podem se beneficiar dos achados daquele campo de estudo, especialmente se eles são os responsáveis pela elaboração das tarefas e atividades de leitura. Este artigo começa com um breve histórico da área de Retórica Contrastiva, através do qual se espera mostrar a relevância de estudos de contrastivos ao leitor.

## 1 - Retórica Contrastiva

A área de pesquisa chamada Retórica Contrastiva, cujo objetivo é "descrever as formas pelas quais textos escritos funcionam em contextos culturais maiores" (Grabe & Kaplan, 1996:170), tem se desenvolvido há mais de quarenta anos. Ao longo deste tempo, foi influenciada por teorias diferentes, incluindo aquela que compõe parte do termo. O termo *retórica*, se retornarmos à Grécia de Aristóteles, era compreendido pelo filósofo como "técnica rigorosa de argumentação e como arte do estilo" (Souza, 1997) que deveria ser dominada pelo locutor que, por sua vez, teria que considerar três aspectos na construção de sua argumentação: os recursos de persuasão (o *ethos* do locutor, o *pathos* da audiência e o *logos* do conteúdo do discurso), a linguagem da argumentação, e sua organização.

Nos nossos anos 60-70, de acordo com Connor (1996:65-70), a Retórica Clássica passou por uma revitalização nos Estados Unidos e foi associada ao ensino da escrita persuasiva. Além disso, teorias novas entraram em cena e diminuíram a distância entre os mundos clássico e moderno, resultando na Nova Retórica, conhecida como um movimento com preocupações pedagógicas para com o ensino da composição argumentativa. Os modelos desenvolvidos pelo novos retóricos Toulmin (1958) e Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) foram amplamente

aplicados em aulas de redação em língua materna. Em função disso, não é de se estranhar que pesquisas recentes em retórica contrastiva reflitam tendências advindas da retórica como passou a ser concebida por pesquisadores de escrita em primeira língua. Também nesta época, mais precisamente em 1966, Robert Kaplan, a partir da publicação de um estudo da organização dos parágrafos em dissertações escritas por alunos de inglês como segunda língua, argumenta que a lógica e a retórica são culturalmente determinadas, ou seja, que variam de cultura para cultura.<sup>2</sup> Seu trabalho foi criticado como reducionista (já que só se atinha ao aspecto organizacional do texto e deixava à margem questões relativas a recursos persuasivos ou à noção de audiência) e etnocêntrico, pois partia de um modelo de língua inglesa. Mais tarde, Kaplan repensa suas hipóteses iniciais e as reformula; no entanto, é importante salientar que sua pesquisa tem o mérito de deflagrar outras, principalmente aquelas que visam a identificar padrões utilizados na escrita em diferentes idiomas e culturas.

Podemos observar que a Retórica Contrastiva sempre se preocupou em estudar a organização do discurso escrito; inicialmente, a pesquisa se concentrava em características de superfície, mas com o passar dos anos e com um certo amadurecimento da disciplina, passa a investigar também aspectos discursivos da produção de um texto. Estas preocupações macro-organizacionais são importantes como materializações de preferências culturais de diferentes idiomas, que a pesquisa em retórica contrastiva busca investigar.

O aumento de interesse neste campo de estudos durante os anos oitenta, década que testemunhou a difusão da pesquisa em Retórica Contrastiva, está relacionado com as contribuições trazidas pela Análise de Discurso. Pesquisadores passaram a utilizar várias ferramentas discursivas em suas análises de textos. Connor (1996:80-99) cita o estudo de *tema e rema*, de *coesão e coerência* e de *superestruturas* como exemplos. Também é importante mencionar que esquemas analíticos utilizados em descrições de *gêneros* (por exemplo Swales, 1990; Bhatia, 1993) ganham relevância e são incorporados a estudos retórico-contrastivos, que passam a compor uma das áreas em pesquisa linguística que mais se desenvolvem nos anos noventa.

As várias categorias analíticas mencionadas acima têm sido usadas em pesquisa retórico-contrastiva para detectar a estrutura retórica de textos escritos em idiomas diferentes, tanto como L1 ou como L2, freqüentemente com propósitos pedagógicos. De acordo com Grabe & Kaplan (1996:198), pesquisas demonstraram que

"...há diferenças retóricas no discurso escrito de vários idiomas, e que essas diferenças precisam de ser trazidas à consciência antes de um escritor poder começar a entender o que ele ou ela tem que fazer para escrever de forma mais parecida com a do falante nativo (ou de uma maneira mais aceitável para os falantes nativos da língua alvo)."

Isto parece se aplicar ao contexto profissional e ao acadêmico, onde ser aceito como um membro de uma destas comunidades significa, muitas vezes, ser capaz de funcionar dentro de

certas convenções, inclusive retóricas. Assim, se um texto produzido por um escritor estrangeiro apresenta diferenças marcantes em relação às aquelas retoricamente esperadas (sem mencionar escolhas lexicais e estilísticas que denunciam uma certa "estrangeiridade"), os leitores podem vir a demonstrar um pouco de relutância, ou até mesmo dificuldade, em seguir o fluxo de idéias exibido no texto.

A contribuição principal do campo de investigação aqui em questão é, indubitavelmente, a tentativa de explicar preferências por certas práticas retóricas por meio de uma compreensão de influências culturais. À guisa de ilustração, citamos aqui um estudo que comparou o fenômeno de reflexividade em artigos de pesquisa acadêmica escritos por finlandeses em sua língua materna e escritos em inglês por anglo-americanos. Reflexividade é definida como "uma expressão de autoconsciência do texto, ou mais precisamente, como um explicação por parte do autor da consciência que ele tem do texto como texto" (1993:165). Mauranen (1993:168) descobriu que os textos finlandeses apresentam menos indicadores de texto reflexivo que os textos anglo-americanos, e argumenta que o uso menos freqüente de reflexividade pode ser visto como uma atitude respeitosa em relação ao leitor, pois indica uma postura de não-interferência (1993:169). Diz ainda que os finlandeses geralmente demonstram uma reação negativa para com o uso de texto reflexivo, porque os consideram "decoração supérflua, e um sinal de um escritor inferior" (idem).

Os métodos de investigação empregados em Retórica Contrastiva vão de amplas pesquisas quantitativas a estudos de caso qualitativos. As ferramentas utilizadas nas análises vêm da Lingüística, Educação, Psicologia e Antropologia, entretanto, a primeira fonte parece ter afetado a pesquisa feita até agora de forma mais marcante, devido à essência dos objetos de investigação - a escrita e o texto escrito. Apesar do grande número de estudos baseados em várias abordagens de estudos de texto em Lingüística, Connor (1996:97) expressa reservas a respeito da falta de "passos de análise descritos explicitamente", o que na opinião dela "faz com que os estudos não possam ser replicados". Neste sentido, as observações dela coincidem com as de Grabe & Kaplan (1996:198) que afirmam que "os achados de vários estudiosos não podem ser facilmente comparados porque os resultados freqüentemente derivam de paradigmas de pesquisa diferentes e de bases empíricas diferentes". Estes autores também nos dizem que "isto não é um problema só para retórica contrastiva, mas para toda a análise de discurso como um campo de pesquisa" (idem). Porém, se um campo de estudo se interrelaciona com várias disciplinas (pois a Retórica Contrastiva é necessariamente caracterizada através da interdisciplinaridade), ele tem que pagar o preço de uma certa falta de padronização. É exatamente esta natureza múltipla que faz o campo tão fértil, já que atrai o interesse de pessoas envolvidas com várias disciplinas, aumentando e enriquecendo o escopo de estudos retórico-contrastivos.

Embora ainda novos no contexto brasileiro, vários estudos em Retórica Contrastiva envolvendo comparações entre português L1 e inglês como L1 e L2 foram publicados ou apresentados em seminários. Oliveira (1997:60-62) menciona quinze destes estudos, que analisam desde

*abstracts* a anúncios de emprego e editoriais em revistas femininas, além de sua própria pesquisa com redações de alunos universitários, sistematicamente desenvolvida desde 1993.

## **2 – Retórica Contrastiva e Leitura em Inglês com Fins Acadêmicos**

Embora a Retórica Contrastiva se preocupe com a escrita e tenha contribuído bastante para seu ensino, os achados deste campo de pesquisa também podem ser úteis àqueles que ensinam a habilidade de leitura em um idioma estrangeiro com propósitos acadêmicos. Fora o fato, óbvio, que a pesquisa em escrita e em leitura tem como base o texto escrito e compartilha algumas das mesmas ferramentas analíticas, as diferenças e semelhanças achadas em estudos retórico-contrastivos podem oferecer *insights* dos quais professores de leitura em L2 podem tirar proveito, principalmente se eles também elaboram os materiais utilizados nas aulas.

Neste artigo, o ponto de interesse é o desenvolvimento da habilidade leitora em contextos acadêmicos de falantes não-nativos, onde a leitura em um idioma estrangeiro se torna necessária a fim de promover expansão ou atualização de conhecimento em uma certa área. Nesse sentido, oferece-se cursos de leitura com propósitos gerais ou específicos (Jordan, 1997:4-5), sendo que os últimos estão freqüentemente ligados a uma certa disciplina ou área, como por exemplo, leitura em inglês para estudantes de Direito. A escolha dos materiais concentra-se nos tópicos de interesse para a disciplina e nos gêneros mais freqüentemente utilizados; as atividades que acompanham a leitura visam o desenvolvimento de estratégias de abordagem do texto e de solução de problemas, além de estudo de vocabulário pertinente.

Ao planejar um programa de leitura em língua estrangeira, os professores muitas vezes buscam informações a respeito das percepções que os alunos trazem para a sala de aula: as experiências de aprendizado lingüístico que tiveram, quais são seus interesses, que expectativas têm em relação a um curso de leitura em língua estrangeira. Esta investigação, que é contínua, permite que o professor tenha um esboço daquilo que se entende como conhecimento de mundo, que seu aluno traz para a sala de aula e ao qual faz referência para, por exemplo, atribuir significado a uma palavra desconhecida.

Esta noção de conhecimento de mundo pode ser explicada por um outro conceito, o de *esquema*, muito freqüentemente mencionado na literatura sobre o processo da leitura. Este termo é definido por Davies (1995:66) como "uma unidade de conhecimento" que serve de base para que possamos interpretar o mundo, aqui incluído o mundo do texto. As expectativas dos leitores de como a informação é organizada pertence a seu esquema mental do mundo do texto. Assim, se os usuários de um idioma favorecem uma certa estrutura retórica (que é parte do esquema formal deles), isto pode vir a interferir na leitura em outra língua cuja preferência retórica seja diferente. Parece-nos que os leitores e escritores que pertencem a mundos lingüísticos diferentes têm que negociar seus próprios esquemas enquanto lêem um texto. A título de exemplificação, Connor (1996:143) cita um estudo desenvolvido por Dantas-Whitney & Grabe (1989) que comparou editoriais escritos em português e em inglês. Os

pesquisadores perceberam, através de sua análise que os textos em inglês usaram um estilo mais formal que os editoriais em língua portuguesa. Houve maior ocorrência de marcas de aspectos pessoais em português, como por exemplo o uso da terceira pessoa do singular e pronomes. Pode-se inferir, então, que os leitores de língua portuguesa possivelmente esperam indicações de interpessoalidade para serem convencidos de algo quando em contato com textos do tipo persuasivo. Nesse caso, a falta de tais características nos editoriais ingleses pode afetar a legibilidade dos textos. Assim, projetar atividades de leitura que requeiram que o leitor perceba o tom formal de editoriais em inglês pode ser muito útil para o falante de português, especialmente se o professor utilizar textos escritos em língua portuguesa para ativar os esquemas mentais dos estudantes e chamar atenção para o contraste mencionado acima. Além disso, cursos de leitura em inglês para propósitos acadêmicos podem e devem incluir editoriais dentre os textos estudados por pelo menos duas razões: primeiro, eles lidam frequentemente com assuntos controversos que despertam interesse; segundo, eles tendem a ter uma estrutura argumentativa que valha a pena ser examinada em tarefas de leitura (por exemplo, pode-se solicitar aos alunos que identifiquem a organização retórica do texto ou os meios usados pelo escritor para tentar convencer os leitores das asserções feitas no editorial). Desse modo, o professor de leitura em língua estrangeira também está ativando aquilo que Lopes (1996:155-156) chama de uma "consciência crítica da função que as escolhas retóricas específicas de um escritor (narração, descrição, argumentação, etc) representa na construção de significado".

Desenvolver a consciência crítica referida acima parece ser de crucial importância em salas de aula de leitura. Coracini (1991:177) nos informa que seus alunos em um curso de leitura com propósitos acadêmicos, que estavam estudando para se tornar biólogos e pesquisadores, raramente questionavam o conteúdo ou o formato dos textos franceses aos quais foram expostos. A atitude deles poderia indicar que certas características do texto científico (como o padrão de organização textual introdução-método-resultado-discussão-conclusão, o uso da voz passiva e o uso freqüente de citações bibliográficas) criam um tipo de objetividade que não deve ser contestada. Ela acredita que "parece ser tarefa da atividade pedagógica criar condições para que o aluno não faça uma leitura ingênua do texto científico.., mas que seja capaz de perceber a subjetividade implícita que envolve todo recurso de expressão lingüística" (1991:183). Ela propõe, então, que os professores privilegiem tarefas que ativem o conhecimento prévio dos alunos e sua capacidade de formulação de hipóteses, pois elas resultam em compreensão mais refinada, além de fazer com que os leitores se tornem mais críticos e sofisticados. Coracini (1991:185) afirma literalmente que "aspectos de contrastivos ganham relevância no processo de compreensão de textos em idiomas estrangeiros", e que é função do professor orientar os alunos de forma que eles reconheçam e aprendam a usar as convenções do discurso científico cuja subjetividade é disfarçada através de uma certa habilidade na utilização dos aspectos convencionais de forma e organização textual.

A pesquisa em Retórica Contrastiva também examinou a noção de "responsabilidade do leitor *versus* responsabilidade do escritor", proposta por John Hinds (1987:141-152), que investigou contrastes entre japonês e inglês. Ele defende que "... em alguns idiomas, como o inglês, a pessoa principalmente responsável pela eficácia da comunicação é o locutor, enquanto em outros idiomas, como o japonês, a pessoa principalmente responsável pela eficácia da comunicação é o leitor" (1987:143). A partir de seus estudos, Hinds (1987:146) afirma que, em inglês, é o escritor que está encarregado de produzir um texto claro e bem organizado e de prover marcas de transição adequadas para que o leitor possa acompanhar a linha lógica desenvolvida no texto. De maneira semelhante, Widdowson(1984:59) sugere que a escrita, embora solitária, "representa um processo interativo de negociação". Este processo se dá por meio de um diálogo silencioso entre o escritor e o leitor potencial dele, a fim de que o primeiro possa incorporar justificativas e explicações ao texto resultante, o qual contém marcas indelévels daquela interação velada, e é...

"...portanto um artefato, deliberadamente modelado para o uso de outros. Como tal, tem que satisfazer certos padrões de aceitabilidade social. Isto significa que tem que estar arrumado, correto, bem formado. Tem que manter as aparências. O escritor tem não só que projetar o seu texto efetivamente de forma a registrar a participação dele no discurso e de forma a estabelecer condições de interação com o leitor, mas também que ele esteja dentro das normas de etiqueta lingüística" (Widdowson, 1984:62).

A tipologia sugerida por Hinds pode ser associada a pesquisas que analisam o uso de expressões indicadoras de coesão e coerência em textos que pertencem a idiomas diferentes. Podemos mencionar, como exemplo, aquelas empregadas para sinalizar relações entre orações e entre extensões maiores de texto, além dos indicadores metadiscursivos, que são "a presença clara ou velada do autor no discurso para orientar ao invés de informar os leitores: o material lingüístico dado aos leitores para que eles entendam o que é dito e o que se quer dizer no discurso original" (Crismore & Farnsworth, 1989:119). Em estudos contrastivos, o investigador tentará responder perguntas como as seguintes: estes elementos são usados por escritores de diferentes culturas? Se eles aparecem nos textos, com que frequência? De que tipos? As escolhas são de alguma maneira culturalmente influenciadas? O que significa, se eles são raramente usados? E se não são usados?

Uma investigação superficial dos livros escritos para o ensino de leitura em um idioma estrangeiro pode demonstrar que a estes indicadores (especialmente os de coesão) é dada uma certa relevância, possivelmente por causa da frequência de ocorrência deles em textos escritos em inglês. Escritores de livros didáticos não perderam isso de vista. No entanto, eles se restringem ao que parece ser universal. O que os estudos contrastivos podem fazer é indicar aos professores de leitura se é necessário enfatizar as funções dos indicadores de

organização textual. Isto seria particularmente relevante para aqueles alunos cuja língua materna favorece práticas retóricas que são menos claramente sinalizadas que em inglês, ou aqueles cujo idioma se caracterize por transferir a responsabilidade de fazer com que a comunicação seja eficaz para o leitor. Este parece ser o caso de falantes nativos de língua portuguesa, pelo menos no que diz respeito a redação de dissertações. Oliveira (1997:164-165), em um estudo abrangente de um corpus de composições escritas por alunos universitários brasileiros e americanos, descobriu que os textos produzidos em português não são especialmente marcados pela presença de dispositivos de coesão para indicar a lógica discursiva do texto. O que professores de leitura em língua estrangeira podem retirar destes achados é, primeiro, que a prática da escrita em português possivelmente revela as expectativas dos escritores sobre a forma dos textos (assim, esses elementos não são considerados tão necessários quanto em textos ingleses). Segundo, que os professores devem fazer com que os alunos tomem consciência de que textos em inglês diferem dos que estão em português no uso de tais dispositivos, especificamente em como o leitor é conduzido cuidadosamente através de um texto por indicações feitas pelo escritor, pois alguns leitores podem não processar tais sinais enquanto lêem. Aprender a identificar as pistas deixadas pelo escritor em seus textos, especialmente se elas diferem daquelas reconhecidas pelo leitor em sua língua materna, pode facilitar o processo de compreensão de textos em língua estrangeira

### **3 - Conclusão**

Normas socioculturais parecem permear vários aspectos do ato de escrever. Quando culturas diferentes se encontram, no caso a do escritor de um texto e a de seu leitor, há a possibilidade de identificações imediatas ou de choques. A pesquisa em Retórica Contrastiva, olhando cuidadosamente para as áreas de conflito, pode atuar como uma ferramenta importante para o mediador entre um texto (recheado com as preferências retóricas que pertencem a cultura de seu escritor) e seu leitor. O professor de leitura em inglês para fins acadêmicos, em especial aquele que transita entre sua língua materna e a língua estrangeira que ensina, seguramente lucrará com os *insights* derivados deste campo de estudos, que permite elaborar atividades que visam a trazer à consciência dos alunos as diferenças que são culturalmente determinadas na organização de textos, e assim fazer com que a leitura em contextos acadêmicos se torne mais eficiente.

---

### **Referências Bibliográficas**

BHATIA, V.K. (1993). *Analysing Genre*. London, Longman.

CONNOR, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge, CUP.

- CORACINI, M. J. (1991). *Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*. Campinas, Pontes.
- CRISMORE, A. & FARSNWORTH, R. (1989). "Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse." In: W. NASH (ed.), *The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse*. Newbury Park, Sage.
- DANTAS-WHITNEY, M & GRABE, W. (1989). "A Comparison of Portuguese and English Newspaper Editorials." Palestra proferida na 23ª Convenção Anual do TESOL, Texas.
- DAVIES, F. (1995). *Introducing Reading*. London, Penguin.
- GRABE, W. & KAPLAN, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. New York, Longman.
- HINDS, J. (1987). "Reader versus Writer Responsibility: A New Typology." In: U. CONNOR & R. KAPLAN (eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Reading, MA, Addison-Wesley (pp. 141-152).
- JORDAN, R.R.. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge, CUP.
- KAPLAN, R. (1987). "Cultural Thought Patterns Revisited." In: U. CONNOR & R. KAPLAN (eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Reading, MA, Addison-Wesley (pp. 9-21).
- KAPLAN, R. (1988). "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric." In: A. C. PURVES (ed.), *Writing Across Languages and Cultures*. Newbury Park, CA, Sage (pp. 275-364).
- LOPES, L.P.M. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP, Mercado das Letras.
- MAURANEN, A. (1993). "Cultural Differences in Academic Discourse – Problems of a Linguistic and Cultural Minority." In: L. LÔFMAN *et alii* (eds.), *The Competent Intercultural Communicator*. AfinLA (pp. 157-174).
- OLIVEIRA, L. P. (1997). *Variação Intercultural na Escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português*. São Paulo, Tese de Doutorado, PUC-SP.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, O (1996). *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- SOUZA, R. A. (1997). *Retórica*. Niterói, Universidade Federal Fluminense (xerocado).
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge, CUP.
- TOULMIN, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, CUP.
- WIDDOWSON, H. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP.

---

## Notas

---

1 Todas as citações de original em língua inglesa foram traduzidas pela autora do artigo.

2 Kaplan (1966) identificou 5 padrões retóricos em seu estudo e utilizou a forma gráfica abaixo para descrevê-los:

