

GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO EM CURSOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS¹

Genres: A Proposal for Application in ESP Courses

Rosinda de Castro Guerra RAMOS (PUC-SP/LAEL)

Abstract

The motivation for this study is my work in ESP contexts, more specifically in the area of teacher development and course design, where the theoretical views of genre find the ideal place for its application. Although much has been written about genres (Swales, 1990; Askehave & Swales, 2001; Bhatia, 1993; Martin, 1984, 2000; Eggins & Martin, 1997; Marcuschi, 2002, among others), little has been done in pedagogical contexts (Cristovão, 2002; Castro, 2003; Cardoso, 2003; Vian Jr, 2003). This study may bring a contribution for this area, presenting a pedagogical suggestion for the implementation of genre-based tasks in the classroom. This article presents ways in which genres may be exploited in the ESP classroom. First, the concept of genre that underlies the pedagogical suggestion is presented, and objectives and types of activities to be considered for such an implementation. Next, the three phases suggested for the development of the work in the classroom are presented, as well as the components to be exploited: contents, their reasons and examples of possible activities to be used in the classroom.

Key-words: *genres; Languages for Specific Purposes; ESP; genre-based approach.*

Resumo

Este trabalho foi motivado por minha atuação em contextos de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, mais precisamente nas áreas de formação de professores e desenho de cursos, nas quais as

¹ Este trabalho é um desenvolvimento de dois workshops apresentados nos Seminários Nacionais de Inglês Instrumental em 1999 e 2000, com os seguintes títulos: *A Implementação de Gêneros em Cursos de Línguas para Fins Acadêmicos e para Negócios* e *Desenho de materiais baseado em gêneros: elaborando atividades para cursos de inglês instrumental.*

idéias teóricas sobre gênero parecem encontrar um lugar propício para sua aplicação. Embora muito já tenha sido feito na área de descrição (Swales, 1990; Askehave & Swales, 2001; Bhatia, 1993; Martin, 1984, 2000; Eggins & Martin, 1997; Marcuschi, 2002, entre outros), pouco ainda foi feito na área de aplicação (Cristovão, 2002; Castro, 2003; Cardoso, 2003; Vian Jr, 2003). É, pois, buscando trazer uma contribuição para essa área que apresento, neste artigo, uma proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula. Primeiramente, comento o conceito de gênero que embasa esta proposta, bem como as metas e tipos de atividades consideradas. A seguir, apresento cada uma das três etapas sugeridas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, abordando os aspectos a serem explorados: conteúdos, seus porquês e exemplificações de possíveis atividades a serem desenvolvidas.

Palavras-chave: *gêneros textuais; Abordagem Instrumental; ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos; ensino de gêneros.*

1. Introdução

Este trabalho foi motivado por minha longa atuação em contextos de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Iniciei essa trajetória em 1984, com cursos voltados para o ensino-aprendizagem da habilidade de compreensão escrita, nos quais a ênfase maior era dada ao ensino de estratégias de leitura e gramática mínima do texto (Deyes, 1983), e nos quais se privilegiava – e ainda muito se privilegia – a compreensão de textos gerais, em detrimento da de textos de áreas específicas (ver, por exemplo, Ramos et al, 2004). Paulatinamente, fui me envolvendo como pesquisadora e professora em cursos de formação de professores para o ensino-aprendizagem instrumental de línguas – primordialmente de língua inglesa – e de desenho de cursos baseados nessa abordagem. Ao mesmo tempo, como pesquisadora, fui tomando contato e realizando investigações (1994a, 1994b, 1997) no campo de gênero textual, que se desenvolvia e tomava vulto no meio acadêmico.

Foi exatamente dentro do desenvolvimento desse trabalho prático que as idéias teóricas sobre gêneros textuais pareceram encontrar um lugar propício para sua aplicação, uma vez que as bases de um curso na Abordagem Instrumental estão calcadas em um levantamento inicial de necessidades dos alunos (Hutchinson & Waters, 1987, Dudley-Evans & St. John, 1998), objetivando estruturar cursos que promovam o desempenho de tarefas lingüísticas específicas em contextos de atuação específicos.

Embora muito já tenha sido feito na área de descrição e várias sugestões já tenham sido dadas para alimentar questões de ensino (Swales, 1990, 1992; Bhatia, 1993; Eggins & Martin, 1997; Martin, 2000; Marcuschi, 2002; Askehave & Swales, 2001; Meurer & Motta-Roth, 2002, entre tantos outros), pouco ainda foi feito no contexto brasileiro na área de planejamento de cursos baseados em gêneros, principalmente para o ensino de línguas estrangeiras. Alguns exemplos de esforços nessa direção são os trabalhos de *Cristovão*, (2002) e Castro (2003) que, embora tendo foco primordial na formação reflexiva do futuro professor de inglês, desenvolveram seus estudos sobre construção da competência de ensino (Moita Lopes, 1996), utilizando como instrumento para essa formação gêneros, ou seja, os trabalhos didáticos elaborados por esses alunos de Letras deveriam ser escolhas relacionadas ao uso de gêneros diversos. Além desses, alguns trabalhos cuja preocupação é o ensino de gêneros específicos vêm sendo desenvolvidos na área de ensino instrumental de língua inglesa. Staa (2003), por exemplo, desenvolveu um curso de redação acadêmica, enquanto Vian Jr. (2003) elaborou um curso voltado para o ensino de reuniões de negócios para funcionários da divisão internacional de uma grande instituição bancária em São Paulo.

Buscando trazer uma contribuição para essa área, passei a desenvolver, a partir de 1997, vários trabalhos práticos sobre como o gênero poderia ser explorado em sala de aula, utilizando idéias que vinham sendo propostas em estudos de cunho mais teórico sobre aspectos lingüísticos com enfoque discursivo, que poderiam servir de orientação para a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (cf, por exemplo, Dolz & Schneuwly, 1998). Embora meus primeiros esforços se concentrassem na elaboração de unidades, minha grande

preocupação permanecia na questão de como desenvolver um trabalho que pudesse, do ponto de vista pedagógico, levar em conta o aspecto de gradação e progressão de conteúdo, *i.e.*, como apresentar o gênero, ensinar os alunos a reconhecer seus componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriassem desse conhecimento para seu uso prático, sem que o trabalho em sala de aula levasse a uma aprendizagem de conhecimentos fragmentada ou estanque? Foi pensando nesse aspecto que as primeiras tentativas de estabelecer uma progressão foram feitas: por um lado, em um trabalho de assessoria para elaboração de cursos de Inglês Instrumental para alunos ingressantes de uma universidade no interior de São Paulo e nos cursos de extensão de Inglês Instrumental da COGEAE – PUCSP e, por outro, em oficinas sobre esse aspecto durante os Seminários Nacionais de Inglês Instrumental. Esses trabalhos culminaram na proposta que aqui apresento. Essa proposta pedagógica tem por objetivo a implementação de gêneros em sala de aula de língua inglesa para fins específicos. Como visa a um seqüenciamento, proponho seu desenvolvimento em três fases, a saber: apresentação, detalhamento e aplicação. Primeiramente, trato do conceito de gênero que embasa a proposta, bem como faço considerações sobre possíveis metas e tipos de atividades. A seguir, apresento cada uma das etapas sugeridas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, abordando os aspectos a serem explorados: conteúdos, seus porquês e exemplificações de possíveis atividades a serem desenvolvidas.

2. Gênero

Desde que o movimento de estudos sobre gênero começou a ganhar seu momento, muito foi escrito sobre ele. Várias definições têm influenciado a área de análise de gênero e todas, em geral, tendem a enfatizar o propósito como princípio definidor. Dentre essas várias conceituações, destacarei as dos teóricos que fundamentam este trabalho: Martin (1984, 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993, 2001). Martin (1984:25), trabalhando na perspectiva sistêmico-funcional Hallidayana, define gênero como “uma atividade direcionada por objetivos e propósitos realizada em estágios e na qual os falantes se engajam como membros de nossa cultura”.

Posteriormente, reiterando e ampliando a definição de 1984, que influenciou bastante os trabalhos desenvolvidos na Austrália, principalmente aqueles voltados para programas de letramento de escrita (ver, por exemplo, Callaghan et al, 1993; Martin, 2000), Martin (2000:4) assim o conceitua:

We characterised genres as staged goal-oriented social processes – (i) staged because it usually takes us more than one phase of meaning to work through a genre, (ii) goal-oriented because unfolding phases are designed to accomplish something and we feel a sense of frustration or incompleteness if we're stopped and (iii) social because we engage in genres interactively with others. From this perspective, cultures can be interpreted as a system of genres – and there is no meaning outside of genres.

Swales (1990) entende gêneros como eventos comunicativos, com propósitos compartilhados por membros de um determinado grupo, ou seja, uma comunidade discursiva (1992). O reconhecimento de propósito pelos membros especialistas constitui a base para a identificação do gênero e atua como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical. Essa base, em outras palavras, dá forma à organização retórica ou à estrutura textual do discurso e influencia ou restringe as escolhas de conteúdo e estilo.

Essas definições marcam a importância do propósito comunicativo e a comunidade discursiva como elementos identificadores do gênero e também como aqueles que compõem a sua estruturação e influenciam as escolhas léxico-gramaticais, fator esse a ser considerado quando da sua aplicação em sala de aula.

Entretanto, é interessante apontar que esses dois teóricos têm preocupações diferentes. Martin, em seus trabalhos, dá especial importância ao contexto de situação (registro) e ao contexto de cultura (gênero), que constituem os diferentes níveis de contexto nos quais o texto se materializa, juntamente com o estudo dos elementos léxico-gramaticais que realizam essas variáveis e colaboram na identificação de propósito e estrutura textual (Eggins & Martin, 1997). Além disso,

os textos são vistos como “construções semióticas de significados socialmente construídos” (Eggins & Martin, 1997:251), ou seja, não são construções neutras da realidade social mas construções carregadas de ideologias e, portanto, cabe ao analista explicar de que modo os textos servem a interesses diversos. Nesse sentido, essa proposta de análise já traz em seu bojo a importância do conhecimento crítico sobre as ações sociais (ou práticas discursivas e sociais), um outro fator a ser trabalhado no ensino de gêneros.

Swales, por sua vez, em sua obra de 1990, concentrou sua investigação principalmente na compreensão dos padrões organizacionais e retóricos responsáveis pela realização de um discurso. Apresenta seu modelo analítico, denominado CARS – *Create a Research Space* –, para descrever a introdução de artigos de pesquisa em inglês, com vista ao ensino de produção escrita desse gênero. A identificação de blocos retóricos funcionais dessas introduções, denominados movimentos e passos, possibilitou o conhecimento da organização retórica desse gênero em seus aspectos obrigatórios e opcionais. Nesse livro, Swales busca mostrar também que uma abordagem centrada em gêneros propicia viabilidade para a compreensão da imensa variedade de eventos comunicativos que ocorrem na comunidade acadêmica, de pesquisa e de negócios. Como seu trabalho nasceu de preocupações pedagógicas voltadas principalmente para o ensino de Inglês para Fins Específicos e, em particular, do ensino da escrita acadêmica em inglês para alunos estrangeiros, esse estudo oferece um modelo metodológico de descrição de gêneros com relevantes implicações pedagógicas para o campo de ensino-aprendizagem instrumental de inglês.

Em trabalho posterior (1992), Swales discute a conceituação de comunidades discursivas e, mais recentemente (Askehave & Swales, 2001), coloca em questão a posição de propósito comunicativo como critério primordial na categorização de um gênero, uma vez que passa a considerar que um evento comunicativo está dentro de um contexto sócio-cultural e cognitivo e pode ter um ou mais propósitos. A importância do propósito comunicativo, porém, é reiterada nesse trabalho, pois Askehave & Swales (2001:207) sugerem que o analista, ao invés de proceder a uma análise que parta primeiramente do texto (*i.e.*, estrutura + estilo + conteúdo, propósito, gênero, contexto) para

identificar um gênero, utilize um procedimento contextual ou etnográfico que permita que o conceito de propósito seja mantido como chave. Nesse procedimento contextual, o analista deve partir de fora para dentro, ou seja, primeiro identifica a comunidade discursiva em suas questões sociológicas, como seus valores, objetivos, condições materiais, ritmo de trabalho e horizontes de expectativas, para depois chegar às questões do gênero, re-objetivando-o e o caracterizando (:208). Conseqüentemente, o status privilegiado é mantido mas de forma diferente. Conforme palavras dos autores:

It's no longer privileged by centrality, prominence or self-evident clarity, nor indeed by the reported beliefs of users about genres, but by its status as reward or pay-off for investigators as they approximate to completing the hermeneutic circle. (Askehave & Swales, 2001:210)

Em suma, os critérios propósito e comunidade discursiva continuam tendo status privilegiado, mas as questões do contexto sócio-cultural e principalmente cognitivo, que não apareciam em outros trabalhos, ganham destaque.

Bhatia (1993:13) reafirma a definição de Swales (1990), mas faz alguns acréscimos, definindo gênero como:

*a recognizable communicative event characterized by a **set of communicative purpose(s)** identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. **These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s).** (Bhatia, 1993:13) (grifo da autora)*

Note-se que, embora corroborando os conceitos de evento comunicativo, comunidade discursiva e propósito, Bhatia inclui a possibilidade de um gênero possuir mais de um propósito, reconhecido(s) pelos seus usuários, reiterando assim a natureza complexa de sua

conceituação (Bhatia, 2001). Ao incluir a possibilidade de um escritor fazer escolhas individuais para alcançar uma determinada intenção, Bhatia também difere de Swales, pois traz um novo ângulo para esse conceito, ou seja, acrescenta aos fatores lingüísticos e sociológicos já existentes nessa definição, a importância do aspecto psicológico ou cognitivo na construção do gênero, aspecto este que Swales só incorporou recentemente. Segundo Bhatia (1993:16), esse aspecto tem papel relevante para que o conceito de gênero possa ser visto como um processo social dinâmico ao invés de estático, posição reafirmada posteriormente pelo autor (2001).

Bhatia (1993), ao comentar a análise de um gênero, indica as seguintes orientações a serem consideradas: o aspecto sociológico, fatores provenientes da realidade social, i.e, o contexto em que se processa a negociação, os papéis sociais dos participantes, os propósitos dessa interação, as preferências profissionais dos participantes, as organizacionais e, até mesmo, as restrições culturais; os aspectos referentes aos vários níveis de realização lingüística do texto; e o aspecto psicológico, que são as estratégias (ou escolhas táticas individuais) pelas quais o gênero é produzido.

Uma outra contribuição de Bhatia (1993:22-36) aos estudos de gênero é uma proposta de passos para sua análise, que envolve não só as indicações feitas por Swales, mas contempla também aspectos discutidos e estudados pelos lingüistas sistêmico-funcionais e que considero fundamentais para que o professor possa familiarizar-se com o gênero e trabalhar com ele em sala de aula. Essa proposta analítica envolve sete passos:

1. Posicionamento do gênero textual analisado em um contexto situacional, por meio de conhecimento prévio, aspectos internos no texto e conhecimentos outros de que o analista possa lançar mão.
2. Levantamento da literatura existente sobre o gênero, principalmente em casos em que não se tenha conhecimento sobre ele ou não se pertença à comunidade discursiva.
3. Refinamento da análise situacional/contextual, por meio do reconhecimento de seus participantes, suas relações e

objetivos; definição histórica, sócio-cultural, filosófica e/ou ocupacional da comunidade em que esse gênero tem lugar; refinamento da rede dos textos e das tradições lingüísticas que formam o *background* desse gênero; identificação do tópico/assunto e da realidade extra-textual que o texto está tentando representar.

4. Seleção de um corpus, por meio da definição clara do gênero com o qual se está trabalhando, bem como decidindo que critérios adotar para essa seleção.
5. Estudo do contexto institucional, incluindo o sistema e/ou metodologia em que o gênero é usado e as regras e convenções que governam o uso da linguagem nesse ambiente institucional.
6. Definição dos níveis de análise lingüística que se quer fazer: análise das características léxico-gramaticais; análise dos padrões textuais e análise das estruturas organizacionais.
7. Obtenção de informação especializada, por meio de um informante que seja um usuário especialista na cultura em que o gênero examinado é rotineiramente usado.

Esses sete passos constituem a base para o desenvolvimento da análise de qualquer gênero e precisam ser considerados na íntegra ou não, dependendo do propósito da análise, do aspecto que se quer focalizar ou do grau de conhecimento que se tem do gênero em questão.

Resumindo as bases teóricas apresentadas, gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.

3. A proposta de implementação

Assim como Bhatia (1993:39) advoga que sua proposta é um “sistema poderoso de análise”, porquanto permite uma descrição robusta

da variedade de gêneros, defendo que gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso, já que auxiliam o professor de dois modos: (i) oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada; e (ii) capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura (Halliday & Hasan, 1989; Halliday, 1994; Eggins, 1994).

Também acredito que para a implementação de gêneros em sala de aula é de suma importância que se faça um estudo prévio do gênero a ser ensinado, a fim de que o professor possa identificar aspectos fundamentais a ele inerentes, por exemplo, onde esse gênero circula, a que interesses serve, como se constitui, como é sugerido na análise de Bhatia (1993).

Em outras palavras, advogo que uma proposta de aplicação de gêneros, diferentemente de outras escolhas de ações instrucionais mais consagradas, como, por exemplo, aquelas que trabalham com o foco exclusivamente no texto, propicia ao professor desenvolver um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico são trabalhados não mais de forma estanque, mas observando-se suas condições e situação de produção.

Além disso, a utilização de gêneros textuais nos conteúdos programáticos de cursos na Abordagem Instrumental encontra seu lugar propício, pois oferece ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes lingüísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias.

Portanto, sugiro que cursos que se proponham a implementar esta proposta, de aplicação de gêneros, contemplem em seu planejamento, entre outros, os seguintes objetivos:

- conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características lingüísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas;

- criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção.

Como todo planejamento, uma vez que os objetivos tenham sido pensados e seus conteúdos escolhidos, é preciso que se pense nos tipos de atividades que melhor os otimizem. Logo, proponho que para a execução desses objetivos sejam elaboradas atividades que garantam a prática de alguns aspectos que, creio, são fundamentais.

O primeiro diz respeito à contextualização do texto. Para isso, é preciso que se discuta seu propósito, audiência, crenças, valores institucionais, etc., assegurando que a discussão de traços lingüísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto. Esses pontos podem auxiliar o aluno a enxergar o gênero de uma maneira crítica, com suas intenções que nem sempre são explícitas, pois conforme afirmam Askehave & Swales (2001:199):

We are no longer looking at a simple enumerable list or 'set' of communicative purposes, but at a complexly layered one, wherein some purposes are no likely to be officially 'acknowledged' by the institution, even if they may be 'recognized' – particularly in off-record situations – by some of its expert members.

Um outro aspecto é assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais e mesmo individuais. Esse ponto é bastante relevante, pois possibilita em primeira instância capacitar o aluno a ser um produtor competente, *i.e.*, apropriar-se do gênero e explorá-lo criativamente. Ao mesmo tempo, atividades que objetivam explorar esses fatores podem ajudar a evitar um dos perigos de se trabalhar com gêneros: colocar uma fôrma para o aluno e o aluno, por seu lado, achar que só se pode

usar aquela fôrma, um comportamento que se observa freqüentemente no fazer do professor e do aluno em sala de aula.

Um terceiro item é garantir que os exemplos de gênero sejam autênticos e adequados aos alunos, porquanto, na prática e principalmente nos materiais didáticos produzidos no mercado para Cursos para Fins Acadêmicos e de Negócios, é bastante comum defrontarmo-nos com materiais que não são exemplos autênticos de gêneros (conforme apontado, por exemplo, em Succi, 2003). Em cursos como esses, o professor precisa assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real.

Por fim, as atividades precisam garantir a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação, já que esta é uma arma poderosa de aprendizagem (Vigotski, 1987, 2000), pois é através dela que os indivíduos, em interação com outros e com o meio, são capazes “de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer” (Rego, 2002). Em outras palavras, é através das interações sociais, a partir das trocas com os outros, que o indivíduo se constitui.

4. A proposta e suas fases

Uma vez apontadas possíveis metas e sugeridos aspectos que têm que ser contemplados pelas atividades para o trabalho com gêneros, apresento a proposta de aplicação, desenvolvida através de três fases – *apresentação, detalhamento e aplicação*. Viso a uma progressão de conteúdo, por meio de uma abordagem que parte da exposição geral do conteúdo para a específica, fazendo isso de forma espiralada (apresentação de itens novos com retomada dos pontos já apresentados), e ao final faço uma retomada desse aprendizado como apropriação individual do gênero em questão.

4.1. Apresentação

A primeira fase, denominada, do ponto de vista pedagógico, *apresentação*, visa tanto à criação de condições para que o gênero a ser

trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – sua *contextualização* – ou seja, sob o foco do contexto de situação e de cultura, quanto à exploração de dois conceitos: *conscientização* e *familiarização*, compreendidos de um ângulo formal e pedagógico, respectivamente. Entendo que conscientização evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura: por exemplo, onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), os porquês de aí circular e como isso é feito, a que propósitos serve, grupos, interesses etc. A familiarização, por sua vez, envolve a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero.

Nesse sentido, as unidades de trabalho a serem desenvolvidas nesta fase devem ter por objetivo a criação dessas condições e, para tanto, precisam trazer atividades que explorem:

- a fonte ou lugar de circulação do gênero em estudo;
- a identificação e/ou reconhecimento de propósito e/ou propósitos comunicativos;
- a identificação e/ou reconhecimento dos conteúdos tratados;
- os participantes desse evento comunicativo e suas relações (papéis, status, etc);
- a identificação e/ou reconhecimento dos contextos de situação e de cultura, para entender os porquês desse evento, a que interesses / grupos serve, etc.

Além disso, devem possibilitar a exposição do aluno a diversos gêneros para que ele possa perceber similaridades e diferenças.

É interessante apontar aqui que muitos desses elementos já foram e são objeto de trabalho em cursos de instrumental (em particular, aqueles voltados para o ensino de leitura), principalmente os que se relacionam à fonte do texto, finalidade, público-alvo, assunto. Entretanto, saliento que, ao invés de tratá-los como elementos que compõem o discurso dentro de um cenário sócio-cultural, o que se fazia e se faz dentro dessa outra visão de trabalho é utilizar esses elementos para que o aluno possa

identificar itens que contribuam para solucionar possíveis dificuldades de compreensão, *i.e.*, possa identificá-los como elementos facilitadores da compreensão (ou em outros casos, da produção).

Como uma possível atividade para esta fase, mostro dois exemplos extraídos de trabalhos produzidos durante um curso de Abordagem Instrumental, por mim ministrado no LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP), em 2001, quando apresentei e coloquei em prática esta proposta como uma possibilidade de implementação de gêneros para cursos de Inglês para Fins Específicos. Esses dois exemplos foram criados para serem usados com grupos de alunos de áreas de especialidade diversas que precisam ler artigos acadêmicos.

Hoje trataremos de um novo texto: o artigo acadêmico. Vamos conversar um pouco sobre ele. Observe as perguntas abaixo, responda-as e discuta com seus colegas.

- 1) Quem escreve Artigos Teóricos?
- 2) Para quê as pessoas escrevem Artigos Teóricos (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de Artigos Teóricos?
- 4) Onde um Artigo Teórico é publicado?
- 5) Como é veiculado?
- 6) Por que as pessoas lêem Artigos Teóricos?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em artigos teóricos?
- 8) Que papel o Artigo Teórico ocupa na comunidade?

(elaborada por Angélica Farias & Carolina Ventura)

Exemplo 1: atividade de familiarização com o gênero artigo teórico²

Note-se que, no exemplo 1 acima, a sondagem inicial desse gênero favorece o levantamento de quanto o aluno conhece sobre ele, possibilitando ao professor fazer tanto um trabalho de *familiarização*

² Agradeço a Ângela Brunetti, Angélica Farias, Carolina Ventura, Cynthia Fischer, Maria Aparecida Gazotti-Vallim, Luciana Penna e Vânia Regina Alves de Souza, pela permissão de usar os exemplos de atividades por elas elaboradas neste trabalho.

como de *conscientização*. Já no exemplo 2 abaixo, a atividade proposta explora a *familiarização* por meio da exposição do aluno a gêneros diferentes.

Instrução: O aluno recebe dois gêneros diferentes: uma bula de remédio e um *abstract*, e o professor faz as seguintes perguntas:

- Você conhece estes dois textos?
- Que diferenças podemos observar entre eles?
- Onde podemos encontrar esses textos?
- Quem é o público-alvo deles?
- Por que as pessoas lêem *abstracts*? Por que lêem bulas?
- Que tipo de informação encontramos nos *abstracts*? E nas bulas?

(elaborada por Vânia R. Alves de Souza)

Exemplo 2: atividade de familiarização com o gênero *abstract*

4.2. Detalhamento

A segunda fase, denominada *detalhamento*, além de continuar contemplando a perspectiva mais ampla, aborda agora aspectos mais específicos, ou seja, tem como foco principal o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. Os objetivos desta fase são: fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos, bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta; compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação.

Isso posto, sugiro que as unidades de trabalho devam contemplar, entre outros, o desenvolvimento de aspectos que se orientem pelas seguintes perguntas:

- Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar?
– essas perguntas orientarão um exame do texto escrito e/ou

falado para que se busque onde isso está assinalado, ou um levantamento de itens para sua elaboração, no caso de produção.

- Do que trata o texto? – esse questionamento guiará um trabalho mais diretamente voltado para o conteúdo. As atividades farão uso de significados experienciais – processos, escolhas lexicais, etc. –, explorando e entendendo os porquês desses usos e escolhas; e textuais, explorando, entre outros, a organização da informação, como expoentes para a compreensão ou produção do texto.
- Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores? – estas guiarão a identificação, o estudo e a prática de escolha de papéis e suas relações de status e distanciamento social. Em outras palavras, explorar-se-ão os significados interpessoais (modalidade, avaliação, nomeações, etc).
- Quais são os movimentos e passos do texto? – esse questionamento encaminhará um trabalho com a estrutura textual do gênero.
- Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?) e o tipo de interação (*i.e.*, dialógico ou monológico)? O meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)? – essas questões contribuirão para que se elaborem atividades que façam com que os alunos percebam quais escolhas lingüísticas predominantes num determinado texto são influenciadas por esses fatores.

Trago a seguir uma atividade, extraída de uma unidade experimental que trabalha com o gênero *resenha*, para ser aplicada no curso *Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos*, da COGEAE-PUCSP, cujos alunos são estudantes de pós-graduação em diversas áreas de especialidade.

- Agora, leia o texto 2 e identifique as diferentes partes de uma resenha:

	Situe no texto (parágrafo e/ou linha)
Apresentação do livro	
Organização do livro	
Destaque de partes do livro	
Avaliação	

- Compare as semelhanças e diferenças entre as duas resenhas lidas.

Semelhanças	Diferenças

- Responda:
 - Se você estivesse interessado em saber o nome do livro resenhado, em que parte do texto você procuraria? Por quê?
 - E se o seu interesse fosse:
 - o No conteúdo abordado:
 - o Na opinião do autor da resenha sobre o livro:

(elaborada por Fischer & Gazotti-Vallim)

Exemplo 3: atividade que ilustra trabalho com o gênero resenha

Note-se que esse exemplo, em particular, explora a identificação e o reconhecimento, por parte do aluno, da organização retórica de uma resenha e também trabalha a questão de diferenças e semelhanças que podem ser encontradas em um mesmo gênero.

4.3. Aplicação

A terceira e última fase, denominada *aplicação*, é uma das fases mais importantes, pois é aquela em que se espera que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero em questão. Essa é a fase em que articula o trabalho feito nas duas fases anteriores. Essa é uma preocupação pedagógica grande, pois muitas vezes as atividades de sala de aula são desenhadas para explorar componentes/itens específicos e isso acaba fragmentando o conhecimento. Essa fase, portanto, tem por objetivo fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo, reintegrando os vários conhecimentos que veio adquirindo.

Essa fase compõe-se de duas etapas: *consolidação e apropriação*. A primeira visa a retomar a idéia e o conceito do todo, *i.e.*, fornecer ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero através de atividades diversas com o mesmo, ou seja, expor o aluno, agora na íntegra, a muitos exemplos do gênero anteriormente praticado. A segunda busca fazer a transferência do gênero para situações da vida real, ou seja, a produção efetiva deste pelo aluno, expondo-o às várias situações em que o gênero é usado, suas formas prototípicas e as várias nuances que possa ter decorrentes das variáveis de contexto em que é utilizado pelos seus membros, a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente. Ao mesmo tempo, é nessa fase que o aluno precisará explorar esse conhecimento para poder alcançar eficácia e originalidade (Bhatia, 1993:16) na sua própria produção, aprendendo a fazer isso atento às possibilidades das regras e convenções genéricas.

Segue exemplificação de uma possível atividade nessa fase, também produzida durante o curso de Abordagem Instrumental, por mim ministrado no LAEL, em 2001. A atividade foi elaborada para um grupo de alunos de áreas de especialidade diversas que fazem um curso de leitura para fins acadêmicos.

Aplicação: instruções

1. Cada aluno deverá trazer uma resenha de sua área.
2. Os alunos serão agrupados por áreas afins.
3. Cada grupo deverá selecionar 2 resenhas.
4. O professor deverá verificar se cada resenha apresenta a estrutura organizacional e os aspectos léxico-gramaticais trabalhados anteriormente.
5. Cada grupo deverá comparar os resultados, verificando os pontos comuns e divergentes.
6. Cada grupo apresenta seus resultados para a classe.

(elaborada por Ângela Brunetti, Angélica Farias, Carolina Ventura, Luciana Penna e Vânia Regina Alves de Souza)

Exemplo 4: sugestão de atividade que ilustra trabalho com o gênero resenha

Observe-se que, nesse exemplo, o pressuposto é que os alunos já conhecem esse gênero e, portanto, o que se pede como trabalho é que os mesmos, fazendo uso do aprendizado obtido nas outras fases, explorem agora leituras de suas áreas e produzam seus próprios entendimentos dos textos escolhidos.

5. Considerações finais

Este trabalho objetivou apresentar, dentro de um arcabouço teórico fundamentado nas conceituações de gênero de Martin (1984, 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993, 2001), assim como dentro da perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), uma proposta de implementação de gêneros para cursos de língua estrangeira para fins específicos.

Como já foi apontado neste texto, muitas das idéias aqui apresentadas já vêm sendo desenvolvidas em trabalhos que têm uma preocupação com gênero. Entretanto, esta proposta buscou trazer uma contribuição para a questão de desenvolvimento de ensino de gêneros

que levasse em conta a questão de seqüenciamento de conteúdo, um aspecto que considero pouco trabalhado ainda na área de aplicação.

Além disso, esta proposta deixa evidente minha preocupação em explorar, no decorrer das três fases de implementação, a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, visando a desenvolver um trabalho, que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual conhecimento lingüístico, genérico e social são construídos. Em suma, que propicie ao aluno fazer uso da linguagem como prática social.

Aponto, também, que esta proposta já vem sendo usada em caráter experimental em outros trabalhos (Fischer & Gazotti-Vallim, 2000; Andreoli, 2002; Ventura & Farias, 2002; Vigia-Dias & Bonamin, 2002; Cardoso, 2003; Ramos et al, 2003) e, com base nessas experiências, espero obter em um futuro próximo subsídios para poder verificar sua eficácia.

Ao refletir sobre os passos indicados aqui e as sugestões que deles decorrem, acredito que esta proposta possa trazer novos subsídios a professores e *designers* que trabalham com cursos voltados para o ensino instrumental de línguas estrangeiras, bem como para quem busca, na elaboração de materiais didáticos, uma nova alternativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Recebido em: 03/2004; Aceito em: 07/2004.

Referências Bibliográficas

- ANDREOLI, E. 2002 O computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- ASKEHAVE, I. & SWALES, J. 2001 Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22.2:195-212.

- BHATIA, V.K. 1993 *Analysing genre: language use in professional settings*. Longman.
- _____. 2001 Generic integrity in professional discourse. Palestra proferida na conferência Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life: Encounters of Academic Disciplines on Theories and Practices. Oslo University College, Oslo, Noruega. 13-16 de maio. Mimeo.
- CALLAGHAN, M., KNAPP, P. & NOBLE, G. 1993 Genre in practice. IN: B. COPE & M. KALANTZIS (eds). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Falmer.
- CARDOSO, Z.C. 2003 Análise de necessidades no setor de recepção de um hotel: primeiro passo para uma proposta de curso. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- CASTRO, S.R. 2003 A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. IN: L. BARBARA & R.C.G. RAMOS (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- CRISTOVÃO, V.L.L. 2002 Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. IN: J.L. MEURER & D. MOTTA-ROTH (orgs.) *Gêneros textuais*. EDUSC.
- DEYES, T. 1983 Applications of discourse analysis. *Working Paper* nº 3, CEPRIL-LAEL/PUCSP.
- DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. 1998 L'oral comme texte: construire un objet enseignable. Pour un enseignement de l'oral-initiation aux genres formels à l'école. ESF.
- DUDLEY-EVANS, D. & ST. JOHN, M. 1998 *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- EGGINS, S. 1994 *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.
- EGGINS, S. & MARTIN, J.R. 1997 Genres and registers of discourse. IN: T.A. VAN DIJK (ed.) *Discourse as structure and process – Discourse Studies, vol. 1. A multidisciplinary introduction*. Sage Publications.
- FISCHER, C.R. & GAZOTTI-VALLIM, M.A. 2000 Resenhas acadêmicas de livros: um estudo de caso (Mimeo).
- HALLIDAY, M.A.K. 1994 *An introduction to functional grammar*, 2nd edition. Edward Arnold.

- _____. & HASAN, R. 1989 *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987 *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L.A. 2002 Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: A.P. DIONISIO et al. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Editora Lucerna.
- MARTIN, J.R. 1984 Language, register and genre. IN: F. CRISTIE (ed.) *Language studies: children's writing: reader*. Deakin University Press.
- _____. 2000 Grammar meets genre: reflections on the Sydney School. Inaugural Lecture at Sydney University Arts Association. 31 de agosto. <http://linguistlist.org>. Captado em dezembro de 2002.
- MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. 2002 (orgs.) *Gêneros textuais*. EDUSC.
- MOITA LOPES, L.P. 1996 *Oficina de lingüística aplicada*. Mercado de Letras.
- RAMOS, R.C.G. 1997 Projeção de imagem através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial. Tese de doutorado. LAEL, PUCSP.
- _____. 1994a Estratégias enunciativas num relatório empresarial. *Intercâmbio*, **4**: 85-100.
- _____. 1994b Publicity material: company image building. *the ESPecialist*, **15.1/2**:49-58.
- _____. et al. 2003 Elaboração de material didático do curso online: ESPmed – Leitura de abstracts da área médica. Inglês instrumental online. <http://cogea.pucsp.br>.
- _____. , LIMA-LOPES, R. & GAZOTTI-VALLIM, M.A. 2004 Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *the ESPecialist*, **25.1**: 1-29.
- REGO, T.C. 2002 *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14ª edição. Editora Vozes.
- SUCCI, O. 2003 A utilização da lingüística de corpus e da gramática de padrões na análise de alguns adjetivos presentes em um livro didático de inglês para negócios. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- VON STAA, B. 2003 Elaboração e avaliação de design de curso instrumental *on-line* de escrita acadêmica em inglês. Tese de Doutorado. LAEL, PUCSP.

- SWALES, J.M. 1990 *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- _____ 1992 Rethinking genre: another look at discourse community effects. Careton University. Mimeo.
- VENTURA, C.S.M. & FARIAS, A.M. 2002 Trabalhando com o gênero artigo teórico em sala de aula de leitura em inglês. Comunicação apresentada no XVI Seminário Nacional de Inglês Instrumental e IV Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, 19 a 23 de agosto de 2002.
- VIAN JR., O. 2003 O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gêneros/registo. *the ESPECIALIST*, **24.1**: 1-16.
- VIGIA-DIAS, L. & BONAMIN, M. 2002 Preparação de unidade para familiarização com gêneros diversos num curso de leitura para fins acadêmicos. Comunicação apresentada no XVI Seminário Nacional de Inglês Instrumental e IV Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, 19 a 23 de agosto de 2002.
- VIGOTSKI, L.S. 1987 *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- _____ 2000 *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Rosinda de Castro Guerra Ramos holds a PhD in Applied Linguistics from PUC-SP, where she teaches both at the Post-Graduate Programme in Applied Linguistics and at the English Department. Her main research interests are in the areas of English for Specific Purposes, Materials Writing, Distance Education and Teacher Education and Development. rrosinda@uol.com.br