

**UMA ABORDAGEM VIA GÊNEROS TEXTUAIS PARA O
ENSINO DA HABILIDADE DE LEITURA, NO 'INGLÊS
INSTRUMENTAL'
An ESP Genre-based Approach to the Teaching of Reading**

Maria Raquel BAMBIRRA (Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Timóteo, Brasil)

Abstract

This article aims to present the work done with a group of undergraduate students of 'Technology in Normalization and Industrial Quality' at CEFET/MG, during the first semester of 2005. The subject matter English for Specific Purposes was planned and taught within the theoretical principles provided by the Australian theories on textual genre. The main aspects considered were: the collective knowledge construction, the complete interrelation between texts and their social roles, and Halliday's contributions related to the concepts of language and text (1978) and to the context of culture (1989). The learning assessment was socialized and continuous, carried out through several informal classroom activities and two formal written assignments. It seems that the students feel more motivated and show major progress in developing their reading skills at courses of English for Specific Purposes when these courses are taught using a textual genre approach.

Key-words: *textual genre; context of culture; English for Specific Purposes; reading skills.*

Resumo

Este artigo visa a apresentar o trabalho desenvolvido na disciplina: 'Inglês Instrumental', em uma turma do curso superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial do CEFET/MG, no primeiro semestre de 2005. O trabalho foi conduzido pelo viés do aporte teórico fornecido pela vertente australiana das teorias acerca de gênero textual. Os principais aspectos enfatizados foram: o construir solidário do conhecimento, a vinculação dos textos às suas funções sociais e as contribuições de Halliday acerca do conceito de língua e texto (1978) e

o contexto de cultura (1989). A avaliação da aprendizagem, socializada e contínua, foi feita em sala de aula, através de várias atividades informais, geralmente realizadas em duplas, e de dois exercícios de análise textual, desenvolvidos por escrito e individualmente. Parece-me possível afirmar que os alunos sentem-se mais motivados e obtêm um maior rendimento na habilidade de leitura, em cursos de Inglês Instrumental, quando o curso é desenvolvido através do uso de uma abordagem via gêneros textuais.

Palavras-chave: *gêneros textuais; contexto de cultura; Inglês Instrumental; leitura.*

1. Introdução

No intuito de oferecer um curso de leitura instrumental em inglês, para alunos iniciantes, no curso superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial do CEFET/MG, optei por imprimir uma abordagem via gêneros textuais, segundo os princípios da vertente australiana, tanto na eleição dos critérios para seleção dos textos a serem usados, quanto na forma de conduzir os componentes instrucionais no que se refere à análise textual e na maneira de proceder à avaliação da aprendizagem. O material didático utilizado, apostila própria elaborada por Coura Sobrinho (2004), foi adaptado através da proposição de atividades que passaram a considerar os gêneros textuais como ponto de partida e metodologia de condução dos processos, para se atingir o fim de possibilitar aos alunos apreenderem o conteúdo veiculado.

O principal motivo que justificou essa escolha foi a necessidade de contextualizar o trabalho com os textos, em função do perfil da turma. Nos primeiros contatos que tive com os alunos, pude perceber que havia uma tendência geral de se considerar as atividades de sala de aula como tarefas puramente escolarizadas, sem qualquer função social, desvinculadas da realidade pessoal e profissional dos alunos, pertencentes ao gênero *aula*, necessárias para o cumprimento do programa e aprovação na disciplina. Esses alunos não percebiam as

atividades propostas em sala como uma oportunidade de aprender formas de interagir com os textos com os quais lidam em seu dia-a-dia, no ambiente de trabalho, por exemplo. Assim como Ramos (2004), acredito que isso está diretamente relacionado à natureza artificial, escolarizada, adaptada, que tem assumido o exercício didático, face às marcas da língua em uso, ou seja, do discurso.

Esse aspecto da cultura de sala de aula dos alunos do curso superior do CEFET/MG, com relação à disciplina ‘Inglês Instrumental’, já havia sido detectado antes por Gariglio (1996), no trabalho com alunos das turmas de Engenharia Industrial Elétrica e Mecânica, o que me faz crer que tal postura frente ao ensino de inglês é mais comum do que pensamos e sinaliza a necessidade de repensarmos a forma de proposição e condução dos trabalhos em sala. Tais trabalhos precisam ser relevantes e significativos para o aluno, indo ao encontro de sua realidade, justificando a empreitada¹.

A abordagem via gêneros, então empregada, promoveu uma mudança de foco no ensino de leitura. Anteriormente, cobrava-se do aluno o conhecimento do conteúdo ensinado como um fim em si mesmo. Tal conteúdo, descrito na ementa da disciplina (Anexo I), foi completamente mantido. Ele visa a fornecer ferramentas para que os alunos obtenham sucesso na compreensão de textos em inglês, compensando suas limitações de conhecimento lingüístico. Ao imprimir a abordagem, esse conteúdo passou a ser apenas o arsenal de meios de que o aluno dispõe para interagir com os textos apresentados de forma eficiente e não mais o fim a ser alcançado.

Basicamente, esse conteúdo compreende: a conscientização dos alunos acerca das principais estratégias de leitura e mecanismos de inferência lexical, uma noção superficial sobre a formação das palavras (identificação dos principais prefixos e sufixos e sua significação), noções elementares sobre as combinações lexicais (especialmente a ordem das palavras em sintagmas nominais, verbais e na frase como um todo), o reconhecimento da marca dos verbos no presente, passado

¹ Ver trabalho de Bambirra (2004).

simples e tempos perfeitos (*marked forms*) e uma noção do papel dos pronomes pessoal, demonstrativo e relativo no estabelecimento da coesão textual.

Segundo a perspectiva da Escola de Sydney (Cope, Kalantzis, Kress & Martin, 1993), assim como a de Wallace (2003), o trabalho via gêneros textuais pressupõe a necessidade de se preservar a autenticidade dos textos e de se fornecerem os detalhes a respeito de sua fonte, para efeito de recuperação de informação essencial, na construção do processo social de leitura. Os textos trabalhados anteriormente já eram exemplares autênticos², ou seja, representativos de textos reais da área de atuação profissional desses alunos. No entanto, eram usados para viabilizar a aplicabilidade de itens do conteúdo ensinado, ou seja, eram usados apenas como exemplificação ou pretexto para o ensino.

Na nova abordagem proposta, os textos são usados como um fim em si mesmos, na medida em que, através do processo de sua compreensão por parte do aluno, o conteúdo objeto da disciplina é utilizado subsidiariamente, sendo apreendido como consequência. Os textos constituem-se no ponto de partida e de chegada dos trabalhos de interação entre autor-texto-leitor. Assumem um papel central nas aulas. O conteúdo do curso é a ferramenta a ser usada pelo aluno para a realização dos trabalhos, a seu critério e na medida de sua necessidade. E a abordagem via gêneros, por fim, é o procedimento metodológico escolhido para tal empreitada, o meio através do qual os alunos encontram subsídios para alcançarem seu objetivo de co-construir solidariamente a significação textual.

2. Pressupostos teóricos

A abordagem de ensino via gêneros textuais nasceu sob a égide do sócio-interacionismo. O sócio-interacionismo é uma corrente de pensamento, uma posição epistemológica geral, que vem cravando suas

² Para exposição relativa ao uso de material autêntico no trabalho com as turmas de Inglês Instrumental no CEFET e suas implicações, ver Gariglio (1996).

raízes nas ciências humanas, principalmente a partir do início do século XX. As raízes do sócio-interacionismo no tratamento da linguagem estão no pensamento de Vigotsky (Bambirra, 2004; Thorne, 2000), que parte das contribuições de Piaget e introduz um terceiro elemento no processo de aquisição da linguagem - elemento esse mediador entre o ser humano e o mundo, que pode ser outro ser humano ou o próprio indivíduo que aprende.

Segundo Thorne (2000), o pensamento de Vigotsky sobre a cognição humana deu origem a uma abordagem teórica sócio-cultural dos fenômenos humanos, tanto na psicologia quanto na educação e na teorização da aquisição de segunda língua (SLA). Tal abordagem coloca o social como elemento primordial no estabelecimento dos processos. Considera que a língua é socialmente construída e que ela tanto concorre para a construção da realidade social, quanto é construída por ela. Um dos fundamentos mais vitais dessa abordagem é o de que a atividade humana é mediada por artefatos materiais e sistemas de signos simbólicos. Dentre esses sistemas de signos, o mais importante é a língua. Vigotsky (2003:70) colocou que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. (...) Na formação de conceitos, esse signo é a palavra”. Daí depreendemos que a palavra media o pensamento humano e sua fala, já que, para Vigotsky (2003: 184), a fala é “o pensamento ligado por palavras.” Da mesma forma, a palavra media um homem e outro homem. Diz Vigotsky (2003: 190): “A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

Dentro da corrente sócio-interacionista de pensamento, toma vulto o olhar para a alteridade, a interação, a troca. O interacionismo social vislumbra a vida sob novo prisma e introduz uma nova visão do homem - enquanto ser social - e da língua de que ele se utiliza para comunicar-se com o outro. Essa não pode mais ser desvinculada de seu conteúdo ideológico constituinte e imanente. Ensina Bakhtin (1999: 16) que “a palavra é o signo ideológico por excelência. (...) O psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante”. O discurso passa a

ser visto como um fato social multivocal e dialógico, em constante mutação, e apenas passível de encontrar sentido se dentro de um contexto de inter-relação, de troca (daí a intertextualidade, a interdiscursividade). Nas palavras de Bakhtin (2000: 342, 311),

... o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. (...) apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós.

Como delimitou Hyon (1996), as teorias a respeito de gênero e suas aplicabilidades ao ensino da vertente anglo-saxônica podem ser elencadas em três segmentos mundiais tradicionais: o ensino de ESP (*English for Specific Purposes*), os estudos norte-americanos da Nova Retórica e a lingüística sistêmico-funcional australiana.

Segundo Hyon (1996), as pesquisas sobre gêneros desenvolvidas no ensino de ESP e na teoria australiana fornecem aos professores de inglês como L2 preciosos *insights* sobre as características lingüísticas dos textos escritos. Já a escola da Nova Retórica preocupa-se com a explicitação do contexto institucional em que estão inseridos os gêneros acadêmicos e profissionais, com o estudo das relações existentes entre tais contextos e as marcas dos gêneros por eles produzidas e com a definição das funções comunicativas que esses diversos gêneros têm e que justificam sua existência.

Para os pesquisadores do ensino de ESP (e, dentro desse grupo, encontramos o que chamamos de ensino de EAP – *English for Academic Purposes* – e ensino de Leitura Instrumental), os gêneros textuais são tipos de textos orais e escritos cujas características formais e propósitos comunicativos são claramente delineados. Segundo Swales (1990: 58):

(...) um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva, constituem o fundamento teórico para o gênero. Esse fundamento teórico molda a estrutura

*esquemática do discurso, influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo.*³

Esses teóricos usam os gêneros textuais como ferramentas para ensinar as funções e as convenções lingüísticas para falantes não nativos de inglês, com o objetivo de dar-lhes condições de interagir com textos provenientes dos ambientes acadêmicos e/ou profissionais em que transitam. Nas palavras de Bhatia (1993: 25-26): “esta não é apenas uma questão de se aprender a língua, ou mesmo de aprender as regras do jogo; é mais uma questão de como adquirir as regras do jogo para ser capaz de explorá-las e manipulá-las para viabilizar propósitos profissionais e disciplinares.”⁴

Berkenkotter & Huckin (1995: 7) entendem o gênero dessa mesma forma, considerando-o como uma ação histórica, ou seja, “uma forma de cognição situada, (...) derivada e encaixada em nossa participação nas atividades comunicativas da vida diária e profissional”⁵. Sendo assim, o conhecimento acerca dos gêneros, “ao invés de ensinado explicitamente, é transmitido através de aculturação, à medida em que os aprendizes socializam-se em relação às formas de fala de comunidades disciplinares particulares.”⁶

Com base na classificação das escolas de gênero sugerida por Hyon (1996), o ensino de inglês instrumental do curso que me propus a conduzir estaria dentro do Ensino de ESP. No entanto, ao escolher uma abordagem via gêneros para o desenvolvimento dos trabalhos, levei em

³ Tradução minha. No original: (...) a genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

⁴ Tradução minha. No original: It is not simply a matter of learning the language, or even learning the rules of the game; it is more like acquiring the rules of the game in order to be able to exploit and manipulate them to fulfill professional and disciplinary purposes.

⁵ Tradução minha. No original: a form of situated cognition, (...) derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life.

⁶ Tradução minha. No original: rather than explicitly taught, is transmitted through enculturation as apprentices become socialized to the ways of speaking in particular disciplinary communities.

consideração duas circunstâncias que o inserem na linha de Halliday⁷, ou seja, o grupo de pesquisadores que estudam a lingüística sistêmico-funcional australiana: a explicitação das características dos gêneros textuais, por acreditar na força instrucional de tal procedimento, e o estabelecimento de leitura crítica dos textos, pois, ao contrário da tendência comum dos cursos de ESP, não busco a aculturação dos meus alunos. Procuro, principalmente, ajudá-los a se tornarem mais autônomos na lida com a língua estrangeira e a melhorarem seu nível de letramento em inglês.

2.1. A abordagem via gêneros e os conceitos de língua, texto e gênero textual abraçados

Em estudo bibliográfico de Cope, Kalantzis, Kress & Martin (1993), temos que ‘Grupo do Gênero’ é o termo usado para se fazer alusão ao conjunto de pesquisadores a princípio centralizados pelas idéias do Prof. Dr. Michael A. K. Halliday. Dentre esses estudiosos, destacam-se Martin, Rothery, Christie, Cope, Kalantzis e Kress. Com o passar dos anos, o grupo foi ganhando novos adeptos, colecionando pesquisas, colhendo *feedback* dos trabalhos conduzidos, e as condutas educacionais começaram a variar, produzindo *insights*, gerando outras contribuições valiosas. Entretanto, o caráter ideológico e a perspectiva funcionalista de ensino via gêneros persistem como marca dessa escola de pensamento.

De um trabalho de pesquisa desenvolvido por Halliday com seus alunos de graduação na Universidade de Sydney, resultou a criação de uma gramática funcional, em que cada elemento de sentido é analisado de acordo com a sua função sócio-comunicativa no todo da mensagem em que se encontra. O objetivo de tal gramática é a análise de textos. Segundo Halliday (1994: xiv), a teoria sistêmica, orientada para o aspecto semântico, está por trás de todo o trabalho. Em sua gramática sistêmico-

⁷ *Genre school* (Escola do Gênero) é uma denominação dada aos teóricos australianos que estudam os gêneros textuais e as disciplinas a eles concernentes. São também conhecidos como o *Grupo do Gênero* ou a *Escola de Sydney*. Para maiores detalhes, favor ver item 2.1.

funcional (1994), o autor propõe uma nova maneira de se descreverem as relações dos termos nas frases, para produzir sentido. Ele acredita que “não há dissociação entre a gramática e o significado” (1994: xvii)⁸. Uma língua é a somatória de um sistema de significados com o conjunto das formas pelas quais esses significados organizam-se para produzir sentido.

Para Halliday (1978, 1989: vi), “a língua é primeiramente vista como uma semiótica social, como um recurso para produzir significado. Ela é centralmente envolvida no processo através do qual os seres humanos negociam, constroem e modificam a natureza da experiência social”.⁹ O conceito básico de qualquer semiótica é o conceito de signo (Kress & van Leeuwen, 1996: 5). De uma maneira generalizada, o signo pode ser compreendido como a “forma”, ou o aspecto da coisa representada, como o conjunto de cor, perspectiva, traçado de algo, por exemplo. Ainda, o signo pode ser compreendido através da maneira como ele é usado para expressar sentido, para significar algo para alguém (Kress & van Leeuwen, 2001).

Segundo Grabe & Kaplan (1996: 103), a abordagem lingüística socialmente contextualizada desenvolvida por Halliday preceitua que a língua é usada primordialmente para atender a propósitos funcionais e que os padrões de desenvolvimento lingüístico dependem das necessidades da pessoa de expressar comunicação significativa. Nesse sentido, Meurer (2004) ensina que os gêneros são “ações semióticas caracterizadas por uma função social e por uma organização retórica mais ou menos típica, realizadas através da linguagem, em contextos de práticas sociais recorrentes”¹⁰.

⁸ Tradução minha. No original: *there is no dissociation between grammar and meaning.*

⁹ Tradução minha. No original: *language is primarily seen as a social semiotic, as a resource for meaning. It is centrally involved in the process by which human beings negotiate, construct and change the nature of social experience.*

¹⁰ Anotação pessoal realizada durante plenária proferida pelo Professor J.L. Meurer, no VII CBLA, em 2004.

2.2. O contexto de cultura de Halliday (1989)

Na teoria de Halliday, duas circunstâncias têm impacto decisivo na existência e definição dos textos. Uma circunstância é o contexto de cultura ou gênero textual e a outra, o seu contexto de situação ou registro. Como explica Santos (1998: 31), o contexto de cultura pode ser entendido como a estrutura geral que viabiliza as interações, adaptáveis às muitas manifestações que elas passam a assumir. Já o contexto de situação é o conjunto das escolhas retóricas e principalmente das escolhas lingüísticas feitas na composição de um texto.

Como teorizou Halliday (1989: 12), os elementos que definem as variações que encontramos nos registros são: o campo (a natureza da atividade social explicitada pelo texto, os atos de seus interactantes e seus objetivos), as relações (os papéis, as funções dos participantes na troca comunicacional específica e as distâncias sociais assumidas por eles) e o modo (o canal do texto, sua forma, seja ele escrito ou falado)¹¹.

Segundo Martin & Rothery (1993: 137), os conceitos campo, relações e modo ajudam a explicitar as escolhas gramaticais feitas em determinado texto e o conjunto das escolhas gramaticais em um texto explicita a gramática da língua, uma vez que as escolhas gramaticais feitas são os elementos lingüísticos usados para garantir que dado texto cumpra a função social que motiva sua existência, segundo concepção de Halliday (1994).

2.3. A importância do estabelecimento da leitura crítica

Além de usar o construto ‘contexto de cultura’ de Halliday (1989) para orientar a definição dos componentes instrucionais trabalhados, procurei, ainda, incentivar os alunos a estabelecer uma leitura crítica dos textos utilizados, à luz do trabalho de Wallace (2003), sempre que possível. Na verdade, esse aspecto de interação textual não é parte do

¹¹ *Campo, relações e modo* são os correspondentes para *field, tenor e mode*, respectivamente. Optei por essa tradução dos termos cunhados por Halliday por ser a mais comumente encontrada na literatura pertinente, em português.

currículo dos meus alunos, e por isso não teve a ênfase que eu acredito merecida, ao longo do curso. No entanto, procurei dar uma pequena contribuição adicional a esses profissionais, no sentido de ajudar a formar leitores mais conscientes e, portanto, bem mais eficientes.

O empoderamento dos nossos alunos, via desenvolvimento de sua capacidade de estabelecimento de leitura crítica, é um dever do professor. A realidade textual multimodal¹² em que vivemos precisa ser lida de forma consciente, para que possamos verdadeiramente fazer nossas escolhas e exercer a cidadania integral e livremente. Isso porque o leitor crítico não é facilmente vítima dos conteúdos ideológicos veiculados subliminarmente nas entrelinhas dos textos (Fairclough, 1995; Pennycook, 2003; Wallace, 2003) que, segundo Moita Lopes (2003), perpetuam as hegemonias que subjagam milhares de pessoas atualmente no Brasil, acirrando as diferenças e as injustiças sociais.

3. Desenvolvimento do curso

Como dito na Introdução deste artigo, para cumprimento do programa da disciplina, utilizei-me da apostila já existente, como referência de conteúdo. Para imprimir a abordagem via gêneros, propus o desenvolvimento de atividades de análise textual. Essas análises foram conduzidas através de perguntas objetivas que criavam oportunidades para que os alunos fizessem uso de um ou mais itens do conteúdo trabalhado.

Os dois critérios principais para a seleção dos textos foram: sua autenticidade e a relevância que eles têm para a realidade prática do profissional da área de Normalização e Qualidade Industrial. Alguns textos foram retirados da Internet e a maioria de um acervo de contribuições feitas pelos próprios alunos.

¹² A teoria da comunicação multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001:20-3) preceitua que multimodalidade é o uso de vários recursos semióticos na elaboração de um produto ou evento semiótico, que necessariamente presta-se à comunicação humana. E comunicação é definida como o processo pelo qual um produto ou evento semiótico é articulado, produzido, interpretado ou usado.

Todas as atividades relacionadas às estratégias de leitura foram retiradas do livro de Dias (2002) e constituem uma exceção ao critério pré-estabelecido de seleção de material, pelo fato de que elas não foram criadas para o público específico com o qual eu trabalhei nesse curso. No entanto, em função de sua clareza, criatividade, adequação teórica e instrumentalidade, decidi prestigiá-las.

Para todos os outros itens do conteúdo a serem cobertos, a elaboração das atividades privilegiou a simplicidade – procurei usar textos curtos, e pedi que os alunos realizassem uma única tarefa com cada um deles, geralmente uma análise textual. No entanto, no momento de condução dos trabalhos com tais atividades, a primeira providência tomada foi sempre conduzir os alunos para que eles fizessem uma análise geral do gênero textual, dirigida por perguntas orais, em função das categorias campo, relações e modo de Halliday, e suas condições de produção, suporte e veiculação, basicamente. Para um exemplo, ver Anexo II.

Adotei como critério principal de condução do curso e de avaliação da aprendizagem a socialização das contribuições dos alunos, ou seja, na primeira parte de cada aula, um conteúdo pré-determinado era trabalhado com os alunos através de atividades de leitura da apostila. A parte teórica era lida em voz alta pelos alunos e comentada pela turma como um todo, com a minha participação. Na segunda parte da aula, eles se organizavam em duplas, diferentes a cada dia, e realizavam as atividades práticas propostas. Por fim, após sua realização, essas atividades eram rapidamente discutidas pela turma.

Tais discussões finais aconteciam em função de aspectos levantados pelos alunos; porém, meu objetivo ao promovê-las era o de deixar que eles refletissem e conversassem sobre a forma como haviam aplicado o conteúdo ensinado para realizar sua tarefa. Foi nessa oportunidade também que, quando possível, repensamos juntos como alguns conteúdos ideológicos eram veiculados pelas escolhas textuais dos autores dos textos. Procurei não adotar uma postura prescritiva, deixando ao encargo deles que fornecessem respostas para os questionamentos e comentários dos colegas.

Durante as aulas, procurei, na medida do possível, minimizar minha posição hierárquica, sentando-me no meio deles e deixando que

eles administrassem os turnos, para que pudessem estabelecer uma dinâmica de interação menos desigual.

Finalmente, essas atividades eram entregues e avaliadas em função do que havia sido discutido em sala, pela turma. A avaliação da aprendizagem, ao longo do curso, aconteceu através de: (1) entrega das atividades realizadas informalmente em sala, normalmente em dupla e em quase todos os encontros, que tinham o principal objetivo de fazer com que os alunos percebessem qual ou quais ferramentas (itens do conteúdo) foram necessárias para a leitura dos textos e realização das tarefas; e (2) instituição de duas atividades formais, uma no meio do curso e outra ao final, realizadas individualmente, em que o aluno deveria mostrar-se capaz de empregar o conteúdo aprendido na leitura eficiente de um texto. Essas atividades constituíram-se em análises textuais, realizadas em função das marcas do gênero (Anexo II).

4. Conclusão

A atmosfera de construção solidária do conhecimento funcionou como uma maneira de engajar os alunos em objetivos comuns, de responsabilizá-los pela própria aprendizagem, de propiciar a troca de conhecimento e formas de pensar, de valorizar as iniciativas, as dúvidas e as descobertas uns dos outros, de aprender com os colegas. Acho que esse fator contribuiu muito para manter a motivação e o envolvimento da turma num nível ótimo ao longo do curso, o que permitiu que os alunos apresentassem um rendimento acima das minhas expectativas.

A nova postura assumida pelos alunos com relação à forma de encarar as aulas da disciplina ‘Inglês Instrumental’, espelhada pelo aumento de sua motivação e envolvimento na realização das atividades propostas, não garantiu, no entanto, que a preocupação com a nota e com os critérios de avaliação, em detrimento da aprendizagem, pudesse ter sido eliminada. A meu ver, tal inversão de valores é um resquício da cultura da instituição escola no Brasil e uma mudança desse quadro, apesar de bastante oportuna, demanda a ocorrência de práticas pedagógicas mais reflexivas e situadas, que busquem favorecer o diálogo constante entre os envolvidos no processo, para que alunos e professores,

nos contextos em que se encontram inseridos, possam viver experiências de ensino e aprendizagem mais significativas e maduras, capazes inclusive de reformular suas crenças.

A tentativa, ainda que tímida, de promover o desenvolvimento da habilidade de estabelecer leitura crítica nos alunos, também trouxe sua contribuição. Pude constatar que, sob a ótica do gênero textual, os alunos começaram a despertar para o fato de que os textos servem a uma função social e são produzidos sob determinadas circunstâncias, publicados em determinados suportes, visando a atender a determinados interesses, e são elaborados por pessoas ou instituições posicionadas discursivamente de maneiras específicas em nossa organização social. Nos últimos encontros, não pude mais perceber a necessidade que antes existia, por parte de alguns alunos, de desvincular os textos dessa realidade. Principalmente no que concerne ao exame do vocabulário, fui surpreendida algumas vezes por alunos questionando as escolhas dos autores, checando-as em função das possibilidades do contexto em que se encontravam e por vezes até duvidando do sentido das palavras.

Ainda há muito a aprender com esses alunos e seus propósitos específicos para a aprendizagem de inglês. Ainda há muitas possibilidades que precisam ser testadas e é importante que seja criado um material didático especialmente voltado para esse público, se possível com impressão do caráter crítico, para garantir a motivação, o envolvimento e o sucesso da disciplina. No entanto, a análise que faço dessa experiência que acabo de apresentar, bem como o *feedback* informal que não me canso de receber dos próprios alunos, me diz que estamos caminhando na direção certa.

Recebido em: 09/2005; Aceito em: 11/2006.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1999 *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec. 9a. ed.
_____. 2000 Os gêneros do discurso: problemática e definição. IN:
M. BAKHTIN *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. 3a. ed. pp
279-287.

- BAMBIRRA, M.R.A. 2004 *A eficácia do uso de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos do Ensino Fundamental – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T.N. 1995 *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Lawrence Erlbaum Associates.
- BHATIA, V.K. 1993 *Analysing genre: language in professional settings*. Longman.
- COPE, B; KALANTZIS, M; KRESS, G & MARTIN, J. 1993 Bibliographical essay: developing the theory and the practice of genre-based literacy. IN: B. COPE & M. KALANTZIS (eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburg Press. pp 231-247.
- COURA SOBRINHO, J. 2004 Apostila para os cursos de Inglês Técnico – Módulo I. Laboratório de Pesquisa em Leitura e Cognição. Material não publicado. Mimeo.
- DIAS, R. 2002 *Reading critically in English*. Ed. UFMG. 3.ed. rev. aum.
- FAIRCLOUGH, N. 1995 *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Longman.
- GARIGLIO, I. 1996 Leitura de textos autênticos em inglês em contexto de ensino de ciência e tecnologia. Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- GRABE, W. & KAPLAN, R.B. 1996 Genre-based approaches to writing development. IN: W. GRABE & R.B. KAPLAN *Theory and practice of writing*. Addison-Wesley. pp 133-140.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978 *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- _____. 1994 *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. 2nd ed.
- _____. & HASAN, R. 1989 *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. 1996 *Reading images: the grammar of visual design*. Routledge.
- _____. & VAN LEEUWEN, T. 2001 *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.

- HYON, S. 1996 Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, **30.4**: 693-722.
- MARTIN, J.R. & ROTHERY, J. 1993 Grammar: making meaning in writing. IN: B. COPE & M. KALANTZIS (eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburg Press. pp 137-153.
- MEURER, J.L. 2004 *Questões de gênero e discurso na contemporaneidade*. Notas realizadas durante plenária proferida em 11 de outubro de 2004, no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, ocorrido na PUC-SP.
- MOITA LOPES, L.P. 2003 A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. IN: L. BARBARA & R.C.G. RAMOS, (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. pp 29-57.
- PENNYCOOK, A. 2003 Lingüística Aplicada pós-ocidental. IN: M.J. CORACINI & E. BERTOLDO (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Mercado de Letras. pp 21-59.
- RAMOS, R.C.G. 2004 Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPECIALIST*, **25.2**: 107-129. PUCSP.
- SANTOS, V.B.M.P. 1998 *Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero*. *the ESPECIALIST*, **19.1**: 1-40. PUCSP.
- SWALES, J.M. 1990 *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- THORNE, S.L. 2000 Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. IN: J.P. LANTOLF (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press. pp 219-243.
- VIGOTSKY, L.S. 2003 *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- WALLACE, C. 2003 *Critical reading in language education*. McMillan.

ANEXO I

Ementa e conteúdo da disciplina
‘Inglês Instrumental’ – Módulo 1 – CEFET/MG:

	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR PLANO DE ENSINO
--	---

Disciplina: INGLÊS INSTRUMENTAL	Código:
---	----------------

Departamento: DADG	Curso: Superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial	Validade: A partir do 1ºsem/2002
------------------------------	--	--

Carga Horária: 54H	Módulo: 1	Submódulo: 3º
---------------------------	------------------	----------------------

Pré-requisitos

<p>Ementa</p> <p>Conscientização das estratégias de leitura. Funções da linguagem; funções retóricas do texto. Afijos e processos de derivação da linguagem. Formação de vocabulário técnico através de sua correlação tridimensional. Leitura e interpretação de textos com vocabulário específico do jargão tecnológico e de textos de conhecimentos gerais. Estruturas verbais, "nominal groups", organização textual.</p>
--

<p>Objetivos (ao final do curso, o aluno será capaz de:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empregar corretamente as estratégias de processamento superficial de textos técnico-científicos autênticos redigidos em língua inglesa; • Reconhecer a estrutura textual através do recorte de gênero típico de textos técnico-científicos autênticos redigidos em língua inglesa; • Relacionar conhecimento prévio-específico com o material impresso a ser processado; • Retirar informações específicas e relevantes de textos técnico-científicos autênticos redigidos em língua inglesa.
--

<p>Práticas Pedagógicas (detalhar a forma como cada unidade curricular foi desenvolvida, indicando atividades tais como: seminários, visitas técnicas, práticas e ensaios de laboratórios e outros.)</p> <p>Exposição oral, trabalho em grupo e individual, debates.</p>

Disciplina: INGLÊS INSTRUMENTAL	Código:
---	----------------

Conteúdo de Ensino / Horas

UNIDADE I – 08 horas

CONSCIENTIZAÇÃO: Contraste entre leitura e decodificação. Relacionamento, conhecimento prévio-específico / material impresso. Inferência de vocabulário através do contexto. Interpretação de informações não-verbais e não-lineares. Identificação de palavras transparentes, opacas e falsos cognatos. Contraste entre dificuldade cognitiva e lexical.

UNIDADE II – 06 horas

AFIXOS: Valor semântico dos afixos. Prefixos e sufixos. Identificação de palavras formadas por afixação.

UNIDADE III – 06 horas

GRUPO NOMINAL: Formação. Contraste entre grupos nominais do português e do inglês. Processamento de grupos nominais.

UNIDADE IV – 04 horas

ESTRUTURA TEXTUAL: Organização de textos técnico-científicos autênticos. Elementos de coesão textual. Marcadores de discurso.

UNIDADE V – 02 horas

LEITURA: Leitura e compreensão de textos com vocabulário genérico. Leitura e compreensão de textos com vocabulário específico.

UNIDADE VI – 06 horas

COESÃO TEXTUAL: Marcadores de discurso. Conectivos. Pronomes relativos.

UNIDADE VII – 04 horas

SINTAGMA VERBAL: Formação. Processamento.

UNIDADE VIII – 04 horas

IMPERATIVE: Uso. Formação. Estrutura de texto de instrução.

UNIDADE IX – 06 horas

SIMPLE PRESENT TENSE: Uso. Formação. Voz ativa e voz passiva. Advérbios de frequência. Estrutura do texto descritivo.

UNIDADE X - 04 horas

SIMPLE PAST TENSE: Uso. Formação. Voz ativa e voz passiva. Marcadores de tempo. Estrutura do texto narrativo.

UNIDADE XI – 04 horas

PRESENT PERFECT TENSE :Uso. Formação. Voz ativa e voz passiva. Uso de since, for e already. Estrutura do texto narrativo.

Processo de Avaliação

O Curso Superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial utiliza uma metodologia didático-pedagógica com acompanhamento e avaliação contínua de todas as atividades escolares desenvolvidas pelos alunos. O aluno deverá executar integralmente, e em nível considerado satisfatório pelos professores, todas as atividades propostas durante o curso. Caso o nível mínimo não seja atingido na primeira execução da atividade, o aluno deverá refazê-la, corretamente, com o acompanhamento do professor.

Disciplina: INGLÊS INSTRUMENTAL	Código:
---	----------------

Bibliografia**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- GALANTE, Terezinha Prado. **Inglês básico para informática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993. 200 p.
- GALANTE, Terezinha Prado. **Inglês para processamento de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1993. 142 p.
- MARQUES, Amadeu. **English for life**: segundo grau. São Paulo: Ática, 1987. 2 v.
- MURPHY, Raymond. **English grammar in use**: a reference and practice book for intermediate students. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 307p.
- **PASSWORD**: english dictionary for speakers of portuguese. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 783p.
- SCHIBSBYE, Knut. **A modern English grammar**. 2.ed. London: Oxford University Press, 1970. 390p.

ANEXO II

Em dupla, discuta as questões de 01 a 24, fornecendo uma análise do seguinte texto:

The ISO Café

Por questões de direitos autorais, o texto a que se refere o enunciado acima não pôde ser reproduzido. Para lê-lo, acesse o site: <http://www.iso.org/iso/en/commcentre/isocafe/index.html>.

1. Qual é o seu gênero textual? _____	2. Qual é sua função social? _____
3. Qual é seu suporte? _____	4. Qual é sua autoria? _____
5. Qual é seu público alvo? _____ _____	6. Como este público está delimitado? _____ _____
7. O tom do texto é formal ou informal? _____ 7.1. Retire um exemplo do texto que sustente sua resposta. _____ _____ 7.2. O tom usado condiz com a função social do texto? _____	8. Estabeleça uma relação possível entre o produto oferecido e o tipo da letra empregado no título do texto. _____ _____ _____ _____
9. Como a informação textual está segmentada? _____	10. Retire do texto um exemplo de informação não verbal: _____
11. Retire do texto um exemplo de informação que se lê via <i>skimming</i> . _____ _____	12. Retire do texto um exemplo de informação que se lê via <i>scanning</i> . _____ _____

<p>13. Retire do texto um exemplo de palavra cognata:</p> <p>_____</p>	<p>14. Considerando o contexto, o que quer dizer a palavra <i>meet</i>, na 4ª linha?</p> <p>_____</p>
<p>15. Na 2ª linha, a palavra <i>standardization</i> é formada por prefixação ou por sufixação?</p> <p>_____</p>	<p>16. (2ª linha) Qual é a classe da palavra <i>standardization</i>?</p> <p>_____</p>
<p>17. E como você traduz a palavra <i>standardization</i> (2ª linha)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>18. (6ª linha) Quais são os núcleos do seguinte sintagma:</p> <p>the big, wide world of ISO standards?</p> <p>a) _____</p> <p>b) _____</p>
<p>19. Dê o tempo verbal e a voz que predominam nos três primeiros parágrafos do texto (linhas de 01 a 06).</p> <p>tv: _____</p> <p>voz: _____</p>	<p>20. Justifique a escolha feita pelo autor no que se refere ao tempo e voz dos sintagmas verbais das linhas de 01 a 06.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>21. O pronome relativo <i>who</i>, na 3ª linha, tem qual referente?</p> <p>_____</p>	<p>22. Na 8ª linha, a que se refere o pronome relativo <i>which</i>?</p> <p>_____</p>
<p>23. A que se refere o pronome pessoal <i>it</i> na 9ª linha?</p> <p>_____</p>	<p>24. O pronome <i>it</i> (9ª linha) é sujeito ou objeto?</p> <p>_____</p>

*Maria Raquel Bambirra holds a master's degree in Applied Linguistics from UFMG and teaches 'English for Specific Purposes', 'Academic Writing' and 'Written Production in English and Portuguese' at CEFET/MG, in Timóteo, where she also coordinates the superior course in 'Technology in Normalization and Industrial Quality'.
raquel@timoteo.cefetmg.br*