

MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA

**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**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
2004

MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA

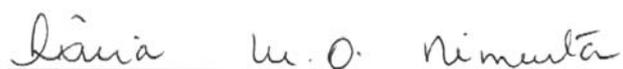
A EFICÁCIA DO USO DE UMA ABORDAGEM VIA GÊNEROS
TEXTUAIS NO ENSINO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA
EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, PARA ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL – UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de
Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Lingüística Aplicada.

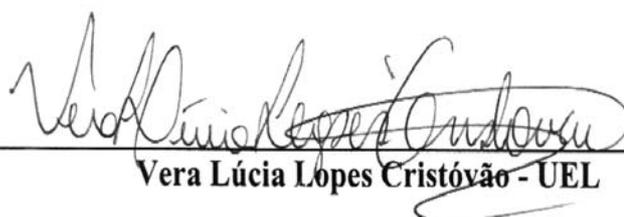
Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua
Estrangeira
Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira
Pimenta

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
2004

Dissertação aprovada em 16/12/2004 pela Banca Examinadora
constituída pelas Professoras Doutoras:



Sônia Maria de Oliveira Pimenta - UFMG
Orientadora



Vera Lúcia Lopes Cristóvão - UEL



Reinildes Dias - UFMG

DEDICATÓRIA

Aos grandes semeadores, mestres da arte da vida.

Àqueles que ainda trabalham de sol a sol, gerando oportunidades e acreditando, incansáveis que são, nos frutos que pretendem colher.

A vocês, que me ensinaram quase tudo o que sei, que me moldaram o caráter e me elevaram a auto-estima, fazendo-me forte e íntegra.

O coração de vocês é maior que o mundo e tudo que eu fizer ainda será pouco para falar de suas obras. Difícil dar testemunho da entrega, da aceitação, da presença, da confiança, do suporte, da cumplicidade, do acolhimento, do infinito e eterno amor com que me presenteiam.

Entre nós as palavras são restritivas – jamais conseguirão dizer a imensidão do amor que sinto, a gratidão sem fim que lhes devoto.

PAI e MÃE, que eu seja sempre digna de sua semeadura.

É para vocês mais essa conquista, dentre tantas que me ajudaram a alcançar.

AGRADECIMENTOS

A Roberto Junqueira Maia, por ter sido a primeira pessoa que me fez prestar atenção à palavra e dela desconfiar.

À Profa. Dra. Vera Menezes, por me ajudar a caminhar, acreditando em minha capacidade e comprometimento, sendo exemplo de excelência e competência profissional. Como se isso não bastasse, pela imensa generosidade e carinho com que sempre me recebe.

À Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, pela presença. Guardo por você um grande respeito, uma admiração maior ainda e um carinho sem fim.

Às Profas. Dras. Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Reinildes Dias, pela gentileza em aceitar participar da Banca Examinadora deste trabalho.

À Profa. Dra. Sônia Pimenta, pela orientação serena e competente.

Aos demais professores do POSLIN, e sobretudo aos funcionários, pela boa vontade que sempre tiveram em transformar meus problemas de percurso em soluções, que garantiram um transcorrer muito tranquilo de todo o meu curso de mestrado.

À agência CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização deste trabalho.

À Rede de Ensino Arquidiocesano de Belo Horizonte, na pessoa da Diretora do Colégio Santa Maria, D. Terezinha Natália da Costa, por ter abraçado a idéia desta pesquisa e aberto as portas da instituição para que eu desenvolvesse lá a minha pesquisa.

À professora Carla Regina Martins Lott Vitarelli, pela amizade e apoio que me deu na fase de pilotagem dos questionários iniciais e de definição dos instrumentos de coleta de dados.

À professora Gisele Cristiane de Siqueira Oliveira, por ter acreditado em meu projeto, por ter me dado um espaço tão generoso em sua agenda e em sua sala de aula, por dividir comigo seus alunos, suas crenças, seus sonhos profissionais. Pela coragem e competência com que abraça o novo e desenvolve seu trabalho, e pela transparência com que enfrenta a vida.

Aos alunos, sujeitos anônimos desta pesquisa, pela convivência fácil e prazerosa, e pelos ricos dados que me forneceram.

A Marcos Racilan Andrade, amigo de todas as horas. Por ter dividido comigo, com muito bom humor, inteligência, competência e sobretudo paciência, livros, pensamentos, sentimentos, dúvidas, sonhos, problemas, estados de espírito, conquistas, alegrias e, especialmente, intermináveis cafezinhos na cantina da FAFICH.

A meu avô Nelson e à minha vovozinha, meus anjos da guarda, fontes de inspiração pra todos nós.

A meu pai, pelo exemplo, pela sustentação, pelo orgulho que me inspira, por tudo.

À minha tia Nenê, órgão consultivo, e à minha mãe, órgão deliberativo por excelência, pela torcida incansável, pelas preces, pelas bênçãos. Sem vocês, nada em minha vida teria acontecido; eu não seria quem sou.

À Larissa, eterna prima fofa, ao Rafa, à Iaiá e ao Henrique, por existirem e encherem minha vida de graça.

À Lalu, por saber ser a minha única irmã, com tudo o que isso significa. E por me proporcionar a oportunidade especial de conviver com o Célio. Ainda, aos dois, pelas inúmeras vezes em que ficaram no lugar de pais do meu André, desde sempre.

A meus primos Raul e Marilise, por trocarem noites de descanso nas férias por conversas sobre meu tema de pesquisa, sem sequer reclamar. São valiosas as contribuições que elas trouxeram. Ao Raul, em especial, pelas leituras dos capítulos iniciais desta Dissertação e pelos *feedbacks* tão sensatos e pertinentes.

À minha prima-irmã Mariângela, a quem nunca tive qualquer constrangimento em pedir ajuda, qualquer que fosse. Por acompanhar meu filho, de mãos dadas, nas suas viagens fantásticas, pelos mistérios e riqueza do mundo dos livros. Por ter desenvolvido em mim a capacidade de colocar no papel tudo o que me vem à mente, adequada e eficientemente – ferramenta de libertação. Pela disponibilidade, pela generosidade, pela solidariedade. Pelos questionamentos, palpites e conselhos. Por ter feito, sempre com muito boa vontade, incontáveis leituras de toda esta Dissertação, com muito carinho e respeito pelo meu texto. E finalmente, por ter se responsabilizado pela revisão textual final do trabalho. Sinto-me muito lisonjeada pela sua contribuição profissional inestimável.

A João, que com sabedoria e muito amor, entende a importância que a palavra tem na minha vida, e nem por isso se cansa de me fazer sua esposa.

E a André, por reforçar meu chamado maior, por me contar quem sou, e por me provar, a todo momento, que entre o A e o Z há um oceano de sentido.

A todos vocês, muito obrigada!

Quando o mérito é verdadeiro, da ajuda ele não se separa.

*Não acreditemos em quem proclame
que nossa fraqueza é um presente dos deuses;
que ela está em nós como o perfume nas flores
ou o orvalho nas manhãs.
Nossa fraqueza não é ornamento
de nossas vidas amargas.
Não acreditemos nos que afirmam,
com hipócrita entonação,
que a vida é assim mesmo:
uns poucos podendo muito,
milhões nada podendo.
Nossa fraqueza não é virtude.
Façamos de conta, porém, que acreditamos
em seus discursos.*

*Necessitamos de tempo
para preparar o nosso discurso.*

*Nosso discurso diferente,
– nossa palavração –
como discurso verdadeiro,
se fará e re-fará;
jamais é ou terá sido,
porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
– nossa palavração –
tem de ser um discurso permanente.*

Paulo Freire (2001: 6 – 7)

*Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire (1987: 68)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E EXEMPLOS	13
LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS	15
RESUMO	16
ABSTRACT	17
INTRODUÇAO	18
1. Justificativa	18
2. Objetivos da pesquisa	38
3. Perguntas de pesquisa	39
4. Organizaao do presente trabalho	40
REVISAO DE LITERATURA	42
1. A habilidade de produçao escrita em inglês	42
2. O ensino da escrita enquanto produto	44
3. O ensino da escrita enquanto processo	47
3.1. O ensino da escrita via abordagem dos gêneros textuais	50
3.1.1. A escola anglo-germânica	59
3.1.1.1. O ensino de ESP	60
3.1.1.2. Os estudos norte-americanos da Nova Retórica	62
3.1.1.3. A lingstica sistêmico-funcional australiana	66
3.1.1.3.1. A abordagem sócio-semiótica de Halliday	69
4. O marco teórico do trabalho	73

METODOLOGIA	79
1. Introdução	79
2. Fundamento teórico da pesquisa	80
2.1. O design metodológico adotado – um Estudo de Caso	80
2.2. Escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados	86
3. Desenvolvimento metodológico da pesquisa	89
3.1. Instituição que viabilizou a pesquisa	89
3.2. Fase de definição e preparo dos instrumentos de coleta	90
3.3. As fases da coleta de dados e os instrumentos usados	91
4. Desenvolvimento da coleta dos dados	92
4.1. Fase de contextualização e justificativa da pesquisa	93
4.2. Fase de coleta dos dados principais	93
4.2.1. Os procedimentos instrucionais empregados	94
4.2.2. Os critérios de elaboração e fornecimento de <i>feedback</i>	95
4.2.3. Planejamento e condução dos trabalhos	96
4.3. Fase de conclusão da coleta	101
NÁLISE DOS DADOS	102
1. Introdução	102
2. Dados da fase de contextualização e justificativa da pesquisa	102
.1. Primeiro questionário do aluno	102
.2. Primeiro questionário do professor	111
2.2.1. O livro didático	112
2.2.2. As atividades de escrita	113
2.2.3. Os gêneros textuais	115
2.2.4. A abordagem comunicativa	115

3. Dados da fase de coleta dos dados principais	116
3.1. Produção 1	116
3.2. Produção 2	122
3.3. Produção 3	128
3.4. Produção 4	129
3.5. Produção 5 – Dinâmica da escrita como processo	132
3.5.1. Produção 5a	132
3.5.2. Produção 5b	155
3.5.3. Produção 5c	156
4. Dados da fase de conclusão da coleta	161
4.1. Segundo questionário do aluno	161
.2. Segundo questionário do professor	174
CONCLUSÃO	176
1. Retomada dos dados dos questionários	176
2. Retomada dos dados coletados através das produções	178
2.1. Coleta em T1	178
2.2. Coleta em T2	179
3. Retomada das perguntas de pesquisa	180
4. Sugestões para futuras pesquisas	182
5. Considerações Finais	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS: Instrumentos usados na coleta dos dados	202

Anexo 1: Primeiro questionário do aluno	204
Anexo 2: Primeiro questionário do professor	205
Anexo 3: Atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático	210
Anexo 4: Produção 1	213
Anexo 5: Produção 2	214
Anexo 6: Produção 3	215
Anexo 7: Produção 4	216
Anexo 8: Produção 5a	219
Anexo 9: Produção 5b	220
Anexo 10: Produção 5c	222
Anexo 11: Segundo questionário do aluno	223
Anexo 12: Segundo questionário do professor	225
Anexo 13: Produção 2: Critérios para classificação dos registros em adequados (A) e não adequados (NA)	227
Anexo 14: Produção 3: Campo, Teor e Modo	229
Anexo 15: Produção 4: Plano de Aula	232
Anexo 16: Componentes instrucionais para desenvolvimento da atividade 5a, inseridos, por escrito, no verso do instrumento de coleta, anexo 8	241
Anexo 17: Pilotagem do Primeiro questionário do aluno	242
Anexo 18: Pilotagem do Primeiro questionário do professor	244
Anexo 19: Critérios para fornecimento de <i>feedback</i>	245

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E EXEMPLOS

Quadro 01: Quadro esquemático das produções dos alunos	97
Figura 01: 1º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1	104
Figura 02: 1º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2	104
Figura 03: 2º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1	106
Figura 04: 2º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2	106
Figura 05: 3º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1	107
Figura 06: 3º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2.....	108
Figura 07: 4º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1	109
Figura 08: 4º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2	109
Figura 09: 5º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1	110
Figura 10: 5º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2	111
Figura 11: 1º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1	127
Figura 12: 1º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2	127
Figura 13: 2º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2	150
Figura 14: 3º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2	151
Figura 15: 2º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1	152
Figura 16: 3º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1	154
Figura 17: 4º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2	159
Figura 18: 5º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2	159
Figura 19: 1º gráfico de conclusão da coleta em T1	162
Figura 20: 1º gráfico de conclusão da coleta em T2	163
Figura 21: 2º gráfico de conclusão da coleta em T1	164
Figura 22: 2º gráfico de conclusão da coleta em T2	165
Figura 23: 3º gráfico de conclusão da coleta em T1	167
Figura 24: 3º gráfico de conclusão da coleta em T2	168
Figura 25: 4º gráfico de conclusão da coleta em T1	169
Figura 26: 4º gráfico de conclusão da coleta em T2	170
Figura 27: 5º gráfico de conclusão da coleta em T1	171
Figura 28: 5º gráfico de conclusão da coleta em T2	171
Figura 29: 6º gráfico de conclusão da coleta em T1	172

Figura 30: 6º gráfico de conclusão da coleta em T2	174
Exemplo 01: <i>Personal Schedule (A)</i>	120
Exemplo 02: <i>Personal Schedule (B)</i>	121
Exemplo 03: Porto Seguro	125
Exemplo 04: Igreja da Pampulha	126
Exemplo 05: Praia	134
Exemplo 06: Shampoo	137
Exemplo 07: Sanduíche	139
Exemplo 08: Limonada	141
Exemplo 09: Supermercado	143
Exemplo 10: Óculos de Sol	145
Exemplo 11: Sorriso	146
Exemplo 12: Biquíni	147
Exemplo 13: Texto	149
Exemplo 14: Carro do Ano	157

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACD – Análise Crítica do Discurso

AD – Análise do Discurso

EAP – English for Academic Purposes – inglês para propósitos acadêmicos

ESP – English for Specific Purposes – inglês para propósitos específicos

FALE – Faculdade de Letras

L1 – língua materna

L2 – segunda língua ou língua estrangeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

POSLIN – Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos

SLA – Second Language Acquisition – aquisição de segunda língua

T1 – turma 1

T2 – turma 2

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho de pesquisa investigou 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, no Brasil. Seu suporte está na teorização de Halliday (1989) acerca do contexto de cultura dos textos, notadamente as noções de campo, teor e modo, e na teorização de Hasan (1989) com relação ao contexto de situação, em especial sua classificação da estrutura genérica dos textos através do levantamento dos elementos obrigatórios, opcionais e recursivos dos mesmos. A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida através do acompanhamento de duas turmas de oitava série do Ensino Fundamental de um colégio de classe média alta de Belo Horizonte, durante sete meses. Em uma das turmas, empregou-se uma abordagem da escrita enquanto processo, via gêneros textuais. Na outra, manteve-se a condução da escola, que trabalha a escrita como um produto. Para averiguar o impacto da abordagem via gêneros textuais, no trabalho com a habilidade de produção escrita dos alunos, avaliou-se sete produções que eles desenvolveram ao longo da pesquisa, e comparou-se os questionários respondidos por eles e sua professora titular. Os dados coletados indicam que a implantação dessa conduta diferenciada para o trabalho com a escrita, além de motivar os alunos, serviu de veículo para uma melhora significativa na maneira como eles percebem os textos e o próprio ato de escrever, além de dar os subsídios necessários para que organizem melhor seu pensamento e elaborem textos mais eficazes para realizar sua função social no contexto comunicativo em que se encontram inseridos.

ABSTRACT

This research study investigated the efficacy of the use of a textual genre approach to the teaching of writing in English as a second language, to students of Ensino Fundamental, in Brazil. Its theoretical support is in Halliday's context of culture, specifically in field, tenor and mode categories, as well as in Hasan's context of situation, so as to elicit the generic structure of texts through their obligatory, optional, and recursive elements. Two groups at 8^a série do Ensino Fundamental, at a traditional school in Belo Horizonte, together with their regular English teacher, were the subjects of this study at its empirical part, during seven months. An approach to writing as a process, via textual genres, was adopted to one of the groups. In the other group, the approach to writing as a product, as established by the school pedagogical project, was maintained. In order to check the impact of this approach via textual genres in the students written production, the students were asked to write seven compositions. Also, both students and teacher answered two questionnaires, at the beginning and end of research respectively. The collected data point to the conclusion that the approach to the teaching of writing as a process, via textual genres, besides motivating the students, was also relevant to improve the way they realize texts and their writing itself as a consequence. In addition, it has proved to be very helpful in organizing the students' thinking and also enhancing their ability in creating texts good enough to meet their social function more efficiently, considering the communicative context in which they are inserted.

INTRODUÇÃO

1. Justificativa

Uma das questões que sempre me preocupou, enquanto professora de inglês em cursos livres do Brasil, nos últimos doze anos, é a baixa qualidade da produção escrita dos alunos. Eles apresentam, via de regra, uma grande dificuldade de compor um texto escrito, sendo que muitas vezes essa dificuldade chega a ser incapacitante.

Acredito que a habilidade de produção escrita, provavelmente, não é devidamente trabalhada pelos professores em sala-de-aula, de uma maneira geral. Afirmo isso porque, se questionadas as partes envolvidas no processo de ensino da escrita, temos a seguinte situação: os alunos geralmente acham as atividades propostas monótonas e difíceis, e os professores tendem a negligenciar a sua importância no aprendizado de uma língua, deixando de percebê-la como um dos instrumentos decisivos que possibilita ao aluno interagir com as comunidades discursivas com as quais ele decida dialogar, expressando-se de forma livre e completa.

Por causa das grandes mudanças trazidas pelas novas tecnologias advindas da fibra ótica e dos satélites de última geração, o mundo ocidental experimenta o encurtamento das distâncias a preços módicos através da democratização do uso da Internet e do largo uso de TV a cabo principalmente, com o conseqüente aparecimento da comunicação globalizada e instantânea. Essa sociedade logocêntrica impõe a cultura da palavra escrita. As habilidades de ler e escrever são supervalorizadas já que a necessidade premente de interação com textos e desenvolvimento de novas habilidades

comunicativas interpessoais, para a conquista dos espaços e melhor trânsito nas esferas sócio-culturais, é real. Aponta Kress, com relação à importância do ensino da escrita:¹

We can know that the world of tomorrow will be a global economic, financial, cultural, and communicational environment. Technological change will both obliterate and intensify difference. (...) I assume and predict that writing will continue to be an essential technology in societies such as this one and in particular will continue to function as a medium of communication for the political, cultural, administrative and economic elites of this country. It remains therefore an absolute requirement of a literacy curriculum to teach writing; and if, anything, with greater explicitness and precision than at the present moment. (1995: 10, 18)

Na percepção de Marcuschi (2001: 16):

(...) a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Ainda em função das mudanças que vêm se instalando no mundo, além de dominar a tecnologia da escrita, é muito importante que se saiba inglês, e isso é válido para os povos de quase todo lugar do mundo. Segundo Moita Lopes (2003: 54), “ tendo em vista o papel que representa na construção da nova ordem mundial, a língua inglesa é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos de produção de conhecimento²...” Novamente tomo emprestadas as palavras de Kress (1995: 10), para reforçar o que Jenkins (2000) preceitua, elevando o inglês à categoria de língua internacional, por causa da globalização, principalmente:

¹ Ver opção feita pela não tradução das citações em inglês, na página 41 desta Introdução.

² Para um debate entre vários lingüistas brasileiros de renome sobre a questão, ver Rajagopalan, 2004.

Globalization of communication will make demands on literacy policies and curricula which must be considered and acted out on now. The emergence of English as a global language is on the one hand an enormously valuable resource, but one which must be developed deliberately and wisely.

Moita Lopes (2003: 45) justifica a necessidade de se aprender inglês através do argumento de que aprender uma língua significa tomar conhecimento de que estamos posicionados discursivamente de determinadas maneiras e que podemos alterar essas maneiras, “para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros”. Ele chama os professores de inglês desse país à sua responsabilidade social e ética, na construção de uma prática profissional política de combate à ideologia hegemônica que acirra as diferenças e oprime milhões de pessoas no Brasil, simplesmente mostrando aos nossos alunos, no dia-a-dia da escola, como é o mundo em que estamos vivendo. Esse trabalho é viável somente na lida com os textos. Inclusive, é esse o caminho indicado pelos PCNs de língua estrangeira (MEC, 1999, 2000). Nesse sentido, faz-se necessário que repensemos a prática de sala de aula, com atenção especial voltada para a leitura e a escrita.

Um fator que colabora para que a habilidade de produção escrita em inglês não seja devidamente trabalhada em sala de aula, na minha opinião, é a forma como o livro didático propõe as atividades de escrita, de uma maneira geral. Não vou me preocupar em citar livros e fazer o levantamento das atividades que mostram o que estou dizendo, porque foge ao escopo deste trabalho. No entanto, arrisco-me em mais algumas linhas sobre o assunto, porque essas colocações ilustram bem o quadro das questões de abordagem metodológica no ensino da escrita em inglês como língua estrangeira que me inquietam e que agora me proponho a investigar.

Na minha opinião, a maioria do material didático voltado para o ensino do inglês existente no mercado não trabalha a língua em sua perspectiva de veículo de construção do sentido nos textos. Em outras palavras, não existe a preocupação em mostrar como as palavras são dispostas para produzir sentido. Por exemplo, não se informa ao aluno qual o tipo de linguagem que melhor traduz o tipo de idéia que ele vai precisar representar; não se mostra que uma opção lexical diferente, no contexto de qualquer texto, ou a implementação de uma outra dinâmica de pontuação, modificam o sentido de todo o enunciado, acrescentando ou retirando elementos semânticos como a ironia, a dúvida, o humor, a confusão, o preconceito, a parcialidade, etc.

Além disso, raramente os textos são trabalhados como ferramentas de comunicação, ou seja, não é dada ênfase à função sócio-comunicativa que todo texto real tem. As atividades de produção escrita normalmente propostas pelo livro didático, ao contrário disso, fazem o aluno crer que os textos não têm qualquer função. Ele normalmente é convidado a escrever textos que não encerram qualquer objetivo comunicativo em si, é obrigado a fazer uso do conteúdo gramatical ensinado, que normalmente ele não estuda de forma contextualizada em textos, e seu leitor é sempre seu professor. Para completar o quadro, normalmente, o único motivo que o professor lhe apresenta para se interessar pelo texto que ele escreve é avaliar se ele aprendeu o conteúdo trabalhado em sala de aula. Acredito que uma mudança na forma como o professor propõe e conduz a atividade de produção escrita de seus alunos pode fazer toda a diferença com relação à problemática até aqui levantada.

Quando da abordagem textual em sala de aula, é importante que o aluno perceba que os textos são materializados em gêneros textuais de diversas formas. Para tanto, o aluno deve ter contato com vários exemplos de gêneros textuais, sobre um só assunto, para que ele possa comparar as formas e apreender os usos. Nessa comparação, além da

função social que cada texto tem, quem é seu autor, e para que público o texto foi criado, devem ser explicitados sistematicamente os mecanismos de textualização de cada um deles, ou seja, apontadas as maneiras como os textos são construídos, como eles funcionam, como veiculam idéias, como imprimem coesão e coerência ao pensamento traduzido em palavras (Halliday, 1976, 1978, 1989 e 1994; Mc Carthy, 1994).

Penso que o aluno precisa dominar essas relações de forma consciente, racionalizada, para ser capaz de extrapolar o conhecimento adquirido e produzir seus próprios textos. A noção difusa e instintiva sobre a escrita não é mais suficiente para que uma pessoa interaja com eficiência no mundo moderno. Nesse sentido, escreveu Meurer (2002a: 28):

Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o estabelecimento de relações sociais e identitárias. A construção diária da nossa própria narrativa pessoal como ser humano é, em grande parte, determinada pelos textos que produzimos e a que estamos expostos. (...) Entretanto, nada é estável e fixo, e novas formas de perceber e expressar discursivamente podem, e muitas vezes, deveriam, levar à construção de novas “realidades”. (...) Uma abordagem dessa natureza poderá ajudar a perceber que “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível” (Fairclough, 1989: 85), quando representações, relações e identidades são vistas como senso comum, naturais, inquestionáveis.

Grabe & Kaplan (1996), a respeito da inter-relação do uso de língua e o conhecimento dos gêneros textuais pelo aluno, teorizam:

Students learning to interact orally and in writing need to come to understand how language form and generic text structure provide resources for presenting information and interacting with others. They learn to choose linguistic patterns which are appropriate to the meanings they are trying to make. (...) students who are less familiar with the expected genres and their functional purposes will continue to fail in schools. By this reasoning, the goals of school should include explicit instruction in those forms of language which many students will not be

presented in school by solving problems in integrating language, content, and context, and by practicing the types of writing which demand this integration, not by writing practice in other genres which do not. (1996: 134, 135)

Por ser igualmente importante no estudo do gênero em sala, dou ainda ênfase à exploração dos elementos semióticos extra-lingüísticos que marcam os gêneros, como, por exemplo, o aspecto físico dos textos, sua forma de apresentação, o tamanho das letras, a disposição das palavras no papel e as gravuras que os compõem (Halliday & Hasan, 1989; Kress, 1994b; Kress e Van Leeuwen, 1996; Dias, 1985; Santaella, 1992 e 1996; Orlandi, 1999; Heberle & Meurer, 2004); o seu suporte (onde eles estão formalizados); as condições econômico-sociais em que esses textos foram produzidos; o contexto de suas distribuições e consumo, dentre outras (Fairclough, 1995; Paiva, 2002; Marcuschi, 2004). Tal abordagem chama a atenção dos alunos para o caráter funcional dos textos, devolvendo a eles sua característica primeira de oriundos das necessidades de comunicação das pessoas dentro do contexto sócio-histórico e cultural em que transitam.

Moita Lopes (2003), nesse sentido, mostra que é preciso desenvolver os níveis de multiletramento de nossos alunos para a vida contemporânea. Segundo o autor (ibid.: 41), os multiletramentos incluem:

... a capacidade de operar com a multiplicidade de canais de comunicação como também com a construção do significado no mundo altamente semiotizado em que vivemos: as cores, as imagens, os sons, as perspectivas, o design gráfico, etc., operando-se, portanto, com signos outros que as palavras.

O livro didático também merece uma crítica, a meu ver. Ela refere-se ao tratamento que dá aos textos por ele propostos. Quando há algum movimento no sentido de se trabalhar um texto sob a perspectiva dos gêneros textuais, o livro geralmente trata o gênero como ilustração, como um pretexto para ensinar estruturas. Marcuschi (2002) aponta essa falha recorrente na maioria dos materiais didáticos voltados para o ensino

de inglês como língua estrangeira, disponíveis no mercado brasileiro atualmente, e Paiva (2002a: 09) apresenta vários exemplos dessa situação. Deter-me-ei só mais um pouco nessa questão, esmiuçando um exemplo, para mostrar a extensão do que quero dizer ao levantar tal crítica, uma vez que, como já disse, este trabalho não pretende investigar material didático.

Um exemplo dessa falha está no uso do gênero receita culinária para a introdução do modo imperativo em inglês. A grande maioria dos livros disponíveis no mercado traz um exemplar de receita qualquer, e lista, na parte referente ao modo de fazer, uma série de condutas introduzidas por verbos no infinitivo. Dali, o livro propõe atividades em que o aluno é chamado a fazer uso do imperativo para descrever a confecção de outros pratos, e por vezes, num segundo momento, para descrever como fazer outras coisas, praticando assim o imperativo. No entanto, não se faz alusão ao fato de que a estruturação das receitas culinárias pede o uso de verbos no imperativo para descrever o modo de fazer dos pratos. Não se explora a realização física do gênero receita culinária enquanto instrumento, a disposição dos ingredientes antecipada à descrição do preparo do prato, os motivos de tal apresentação, os subtítulos usados para separar as seções, etc. Não é dado o devido valor ao fato de que esse seria o momento de se ensinar o aluno a, também, ler e escrever de forma eficiente uma receita de um prato. O fato de que o aluno amanhã pode precisar compreender o formato de uma receita culinária escrita em inglês, para depreender o significado de uma ou mais palavras que ele desconheça, por exemplo, não é pensado.

Swales (1990) ressalta que o perigo de se ignorar o gênero é o perigo de se ignorar o propósito comunicativo dos textos. Um bom exemplo para a situação está em Bonini (1998b). O autor escreveu um artigo sobre uma entrevista dada pela cantora Rita

Lee a um jornalista, por e-mail³. Nesse artigo, Bonini mostra que o fato de a entrevista ter sido viabilizada por e-mail desvirtuou o caráter de troca interacional oral, direta e imediata, característica do gênero entrevista jornalística. Tal fato levou à ocorrência de falhas na condução da interação, que acabaram por causar problemas pragmático-textuais e de ameaça às faces de ambos, cantora e jornalista.

As falhas aconteceram pelo fato de o jornalista ter-se descuidado da circunstância de que o gênero e-mail, que pressupõe um padrão interacional escrito, serviria de suporte para a viabilização da entrevista que, por sua vez, pressupõe um padrão interacional face a face. Isso transformou a entrevista em um questionário e impediu que o jornalista parafraseasse suas perguntas, explicitando suas intenções ao longo da entrevista, como normalmente ocorre. Ao final da entrevista, Rita Lee mostrou-se irritada e acrescenta um *post scriptum* ao e-mail enviado ao jornalista, onde denuncia o mal que essa transgressão genérica causou: “Caso forem publicadas minhas respostas, peço gentileza de não as editar, afinal se perguntar não ofende, responder também não, ficamos assim combinados?”

Destaco outros dois trabalhos de Bonini que observam a questão dos gêneros textuais e a atuação profissional dos jornalistas, associados à cognição: “O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: um estudo introdutório” (2001a), em que o autor constata que os jornalistas conhecem os gêneros com os quais lidam profissionalmente de forma inconsciente, em virtude da sua prática, e que seria interessante que os cursos de formação desses profissionais incorporassem o ensino dos gêneros, via explicitação das suas marcas; e “Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?” (2003), em que faz um mapeamento dos

³ A entrevista foi publicada no Jornal *A Notícia*, caderno anexo, sob o título *A Santa do Quinto dos Infernos*, de Joinville, em 30 de janeiro de 1998, como informado por Bonini (1998).

principais gêneros jornalísticos, dando uma contribuição pertinente, a meu ver, aos jornalistas e aos estudiosos das ciências da linguagem em geral.

Bonini (1999, 2001b) e Baltar (2004), apoiados nos PCNs (MEC, 1999 e 2000), advogam o ensino sistematizado das marcas dos gêneros textuais na educação básica do Brasil, para melhoria do letramento. No entanto, ambas as pesquisas estão voltadas para o ensino de língua enquanto L1, o que faz com que eu opte por não comentá-las melhor, por fugirem ao escopo deste trabalho, que busca soluções para o ensino de língua enquanto L2.

Cristóvão (2001) pesquisou o uso de uma abordagem via gêneros, na elaboração e avaliação de material didático voltado para o ensino de leitura em inglês como L2, e uma de suas conclusões aponta para o fato de que o ensino sistematizado das marcas genéricas dos textos facilita o processo para o aluno. O fundamento teórico que dá sustentação a sua pesquisa está nos trabalhos de Vygotsky (1993), Bakhtin (2000), Bronckart (1999), Adam (1992) e Dolz & Scheneuwly (1998). Ela advoga o ensino de leitura em L2 através do emprego das seqüências didáticas de Sheneuwly (1998)⁴ e apresenta e discute dois modelos didáticos por ela elaborados: o do anúncio publicitário e o da quarta capa de livro.

Apesar de minha dissertação estar inserida na linha de pensamento anglo-germânica, levando-se em conta que meu público alvo é o aluno do Ensino Fundamental, e não o professor em pré-serviço, e finalmente considerando que minha preocupação está voltada para o ensino da habilidade de produção escrita, ainda assim considero o trabalho de Cristóvão parecido com o que pretendo propor com esta pesquisa, principalmente com relação à importância que a autora dá aos gêneros no

⁴ Segundo Cristóvão (2001), a definição de seqüência didática dada por Dolz & Scheneuwly (1998: 93) é a de que ela seria “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

processo de ensino/aprendizagem, transformando-os em ferramentas úteis a serem dominadas pelo aluno, para a realização de seus intentos.

A autora (2002b) propôs o desenvolvimento de um modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores em pré-serviço, voltado para o questionamento do ensino da habilidade de leitura em L2. Ela concluiu (2002: 67) com sua pesquisa que a vivência da elaboração do modelo didático deu às professoras em pré-serviço uma oportunidade de refletir sobre sua prática e sentirem-se mais seguras para tomar suas próprias decisões com relação às implicações práticas e teóricas dos processos que venham a implementar em sala de aula.

Propôs também um outro modelo (2002a) que se refere ao estudo e à elaboração de uma quarta capa de um livro. Destaco que Cristóvão preocupa-se em levar o aluno a, através da interação em sala de aula, construir o conhecimento a respeito do gênero textual trabalhado socialmente. Tal preocupação está bem evidente nesse trabalho.

Ao conduzir o aluno na construção do modelo quarta capa de um livro (2002b), ela dá certa ênfase à explicitação, por parte do professor, do suporte onde a quarta capa é veiculada e dos elementos relacionados à circulação e ao consumo do gênero em questão. Tal perspectiva não advém da opção teórica da autora, mas vale ressaltar que ela encontra sustentação no pensamento de Fairclough (1995). Em 2004, a autora retoma a noção de suporte do gênero, mostrando a importância de se levar o suporte em consideração em circunstâncias como, por exemplo, na escolha do corpus, na delimitação dos processos de textualização e no levantamento das capacidades de linguagem a serem trabalhados nos modelos didáticos.

Cristóvão desenvolve atualmente um trabalho na Universidade Estadual de Londrina - PR, voltado principalmente para a formação do professor em pré-serviço através da co-construção, pelo aluno, de modelos didáticos em forma de seqüências

didáticas. O trabalho com o aluno via elaboração dessas seqüências é desenvolvido através de sua sensibilização para as marcas textuais específicas de cada gênero, decorrente das situações reais de comunicação em que a leitura do gênero acontece. Além do pensamento de Bronckart, Cristóvão (2001) apóia-se também nas contribuições de Dowls & Schnewvly, e nas de Michel Adam, em especial em sua proposição acerca das seqüências textuais⁵, enquanto elementos que estruturam os textos, para proceder ao levantamento da capacidade de linguagem a ser trabalhada nos modelos didáticos.

Segundo Cristóvão (2003), no modelo didático de gênero, os três vértices da relação ensino aprendizagem: aluno - professor - objeto de estudo são contemplados. De acordo com suas constatações até o momento, os modelos didáticos dos gêneros podem desempenhar as seguintes funções: prestam-se à elaboração de seqüências didáticas, ferramentas para a análise dos textos e construção solidária de conhecimento na escola; formação de professores, visto que servem à reflexão sobre suas práticas e resultados das mesmas, fornecimento de ferramentas para implementar mudanças nas seqüências didáticas previamente elaboradas e indicação das melhores formas e critérios de avaliação da língua, e textos adquiridos e produzidos pelos alunos envolvidos.

Assim como Cristóvão, Meurer (1985) abordou a questão da leitura em inglês como L2 em sua tese de doutorado. Ele também se preocupa com a questão da formação do professor de inglês como L2 e tem dado contribuições interessantes através de seus questionamentos acerca do conhecimento do construto gênero por parte dos professores, da lida com os textos em sala de aula e do seu ensino, via abordagem de gêneros textuais. (2000; 2002b)

⁵ Bonini (1998a) aponta a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo, como sendo as cinco seqüências textuais propostas por Adam (1992)

Apesar de parecer uma opção óbvia e simples para o ensino da escrita de inglês como L2, uma exploração sistematizada dos elementos e das características dos gêneros textuais a serem trabalhados, para fins de contextualização, interpretação e produção dos textos, raramente acontece. Parece que ainda não está claro, na cultura da escola, que os textos são formalizações de intenções comunicativas e que, como tal, eles não acontecem desvinculados de uma circunstância de produção. Abordados de forma descontextualizada, os textos perdem o seu significado, e fica estranho para o aluno seu estudo, pois falta o propósito, a significação de tal empreitada.

Pinto (2002: 49) evidencia a maneira através da qual a escola pode responder à necessidade do aluno na lida com os textos, atentando para a sua responsabilidade no processo de ensino/aprendizado:

... ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, por exemplo, os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo. Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psico-lingüísticas, a reconhecer e a usar as unidades lingüísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos.

O trabalho com textos, que tem como ponto de partida e postura metodológica a opção pelo foco sobre as marcas genéricas apresentadas, traz necessariamente a produção de conhecimento, principalmente de estruturas gramaticais, como uma consequência do processo. Essa mudança de foco vai ao encontro da realidade objetiva do aluno e, por isso, lhe é significativa.

Na medida em que são estudados os motivos pelos quais os textos são produzidos, a compreensão do processo da escrita como um todo fica facilitada. Isso

viabiliza a transposição didática, por parte do professor, com apoio do material didático, e o conseqüente aprendizado, por parte do aluno, de diversas formas de traduzir sua intenção comunicativa, via expressão escrita.

Nessa perspectiva, para a produção final de um texto adequado à finalidade social a que se destina, o aluno vivencia um processo de elaboração das etapas desse texto, pensa e repensa suas escolhas lingüísticas e retóricas, conta com a revisão dos colegas e/ou do professor, pelo menos, e experimenta a oportunidade de construir socialmente, através da interação, seu texto final, materializado em um gênero textual, visto assim como produto (Motta-Roth, XIV ENPULI: 99). Meurer (1997) discutiu as fases de elaboração do texto escrito enquanto processo, visando aplicabilidade no ensino, sob uma perspectiva crítica, mostrando a importância de se trabalhar a escrita para atender às necessidades de ação pessoal do autor, na esfera social.

Segundo Freedman e Medway (1994a: 7), a única possibilidade de se usarem os gêneros de forma criativa, segundo preceito de Bakhtin (2000), é através de sua completa apropriação.

Uma vez que toda a nossa produção lingüística estrutura-se via algum gênero textual (Marcuschi, 2002: 22), o estudo explícito e sistematizado das características dos gêneros textuais parece-nos natural e por si só justificado. Bakhtin (2000) defende que a comunicação verbal só é possível pela apropriação do gênero textual, visto que não existe comunicação verbal sem a preexistência de um texto. Se, quando da produção de um texto escrito, as pessoas tivessem a consciência da estrutura do gênero e do tipo textual próprios para veicular o conteúdo de sua mensagem, grande parte dos problemas de comunicação nessa esfera desapareceriam, principalmente em ambientes mais cultos e formais, mais comprometidos com essa questão, como a escola, por exemplo. Acredito que o professor de língua estrangeira pode e deve intervir no processo de

produção escrita dos alunos, mudando sua forma de conduzir as atividades que visam tal produção.

Para Bakhtin, a língua é algo vivo e infinito, uma vez que são infinitos os usos que dela são feitos, infinitas suas possibilidades de significação. Enquanto um arcabouço de formas lingüísticas, a língua manifesta-se abstratamente na palavra dicionarizada e na oração. Mas nem a palavra dicionarizada e nem a oração encerram qualquer sentido em si mesmas. Somente inseridas em um contexto, somente enquanto partes de um enunciado é que elas adquirem significação. O enunciado é um todo comunicativo significativo. E todo enunciado encontra-se estruturado através de um ou mais gêneros textuais. O que significa na língua é o gênero textual que a materializa na forma de determinado enunciado. Tomando emprestadas as palavras de Bakhtin (2000: 312), “o que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade”.

Halliday (1985) concorda com o pensamento de Bakhtin no que concerne à relação entre a palavra e a significação. Segundo o autor (ibid.: xii), *language is not a code. (...) there are no meanings waiting around to be encoded; the meaning is created in language.*

A língua apresenta-se como uma co-criação realizada pelos envolvidos em uma troca comunicacional, sendo que a parte significativa da enunciação é por natureza eminentemente individual, portanto ideológica e criativa. A literatura não é clara, mas acredita-se que o último preceito de Bakhtin trate da questão da liberdade do sujeito falante ao expressar-se lançando mão da língua em suas interações, recriando-a indefinidamente: O sentido é o “elemento de liberdade que traspassa a necessidade”. (2000: 410)

Bakhtin defende que, para um estudo adequado da linguagem, é necessário que a lingüística tradicional, que examina a língua de forma sistemática e abstrata,

desvinculada do contexto de seu enunciado, conviva com a translingüística, que vai estudar a língua como entidade concreta e viva, através das “diversas posições sociais interpretativo-dialógicas” (Faraco, 1999: 191). A translingüística de Bakhtin é a Pragmática, e seu objeto é a enunciação, o enunciado no seu “vir-a-ser” discursivo. A diversidade discursiva, ou heterologia, encontra-se representada no interior do próprio texto.

A língua é uma forma de ação social e histórica, se percebida na sua hipótese sócio-interativa. Ela deve ser tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiando seu aspecto funcional, em detrimento de suas características formais e estruturais, segundo perspectiva de Bakhtin (2000).

O aprendizado da habilidade da escrita através dos gêneros textuais é uma opção mais contextualizada do que a atual, que não privilegia, a meu ver, o aspecto sócio-interativo no processo de ensino/aprendizagem, além de ser a proposta legal curricular vigente no ensino do Brasil, explicitada nos PCNs para o Ensino Básico, com relação ao ensino do inglês como língua estrangeira (MEC, 1999, 2000).

Como bem colocou Johns (2000a:41), com relação à aquisição do domínio lingüístico por parte do aluno:

Making language explicit does not mean separating it from a more generalized rhetorical competence. Whether it is driving a car, playing the trombone, or writing a letter to the local council, learning to do something for the first time means being (often uncomfortably) conscious of the process. It is only when we have been doing something for a long time that we “automatize” it – lodge it deep in the guts, so to speak – so that we no longer have to think about it every time we do it. Teaching students about language and how to use it often requires a high degree of consciousness and explicitness in early stages. It is one aspect of the teacher’s contribution to students’ long-term rhetorical competence.

É fundamental que o aluno abandone a postura passiva frente à aquisição do aprendizado e mobilize esforços no sentido de interagir com o texto e negociar

significação, tornando-se co-responsável pelo processo de construção solidária de conhecimento. E, para que o aluno obtenha sucesso em tal empreitada, o domínio dos gêneros pode ser decisivo.

Paiva (2002b), ao apresentar seu modelo fractal de aquisição de línguas, salienta que a autonomia é um dos subsistemas que compõem a aprendizagem, especialmente no caso da língua estrangeira. É a autonomia que coloca o aluno na postura de agente de seu próprio aprendizado e não na postura passiva de quem basicamente recebe insumos, e então, é moldado pelas escolhas e limitações dos métodos e do professor, no decorrer do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo a autora, “saber uma língua não é apenas uma questão relacionada ao acúmulo de informações sobre as estruturas lingüísticas e vocabulário, mas, principalmente, a capacidade de criar novos enunciados a partir das conexões e do gerenciamento de interações orais e escritas”. (ibid.: 9)

Esse grau de domínio de uma língua sugerido por Johns (2000), passível de ser medido através do nível de automatização das suas estruturas e circunstâncias de seus usos pelo aluno, é possibilitado pelo ensino da língua estrangeira através da explicitação das características lingüísticas e retóricas, tomadas em função de sua ocorrência nos diversos contextos sócio-culturais, ou seja, priorizando-se o caráter pragmático da língua alvo, como preceitua Bakhtin (2000: 304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, e que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

O aluno sentir-se-á muito mais motivado se for proposto a ele que escreva para um leitor possível, integrante de sua realidade, e de uma forma mais natural e

significativa. Fazer com que o ensino da escrita torne-se algo efetivamente relevante e interessante para nosso aluno talvez seja a nossa melhor chance de usar os recursos disponíveis e efetivamente ensinar nossos adolescentes a escrever. Esse fato é ainda mais verdadeiro se voltarmos nossa preocupação para o ensino de produção escrita em inglês, uma vez que muito pouco foi feito até então no sentido de aprimorar a habilidade da escrita do aluno da escola tradicional em língua inglesa, em nosso país.

O que considero ideal em termos de planejamento e desenvolvimento de uma unidade didática no ensino de inglês, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da produção escrita, é um programa baseado nos gêneros, ou seja, as atividades que envolvem produção escrita, a serem desenvolvidas ao longo da unidade, deveriam basicamente ser a escritura de pequenos textos, exemplos de gêneros textuais escolhidos, via trabalhos guiados para a desconstrução e a posterior construção dos mesmos, em função dos elementos genéricos que os estruturam. Segundo Paltridge (2001: 6):

(...) a genre-based approach to language program development aims to incorporate discourse and contextual aspects of language use that are often underattended to in programs based only on lower-level organizational units of language, such as structures, functions, or vocabulary.

A abordagem via gêneros agora por mim preceituada não considera os gêneros como estruturas-padrão de textos, mas sim como estruturas não estáveis e recorrentes em um determinado contexto de produção, em função dos objetivos sociais e culturais que os usuários destes textos em especial visam atingir na determinada comunidade em que transitam, lembrando que ela está inserida num contexto maior, histórico e geográfico.

Todo texto constrói significação através dos recursos que a língua oferece, veicula ideologia e comunica muito mais do que a sua mensagem primeira, ou seja, a

mensagem que justifica sua existência. Então, um ensino devidamente comprometido com a inserção do aluno na sociedade tem que trabalhar o conteúdo lingüístico e retórico cristalizado nos enunciados, necessariamente. Mesmo porque entendemos que é exatamente a intenção comunicativa (função social do texto), aliada às circunstâncias da troca em que o texto acontece (contexto de situação de Halliday), e as escolhas lingüísticas e retóricas decorrentes da combinação desses elementos, que determinam o gênero textual. Rajagopalan percebe a questão da mesma forma:

Ao contrário das teorias clássicas que identificavam os gêneros discursivos formalmente (...) as teorias mais recentes optam por uma abordagem eminentemente funcional, onde a ênfase recai sobre as estratégias retóricas específicas que são utilizadas bem como os tipos de efeitos desejados. (Rajagopalan, 2001- Congresso da ABRALIN)

A escola, frente às demandas do mundo de hoje, deveria tentar fazer com que seu aluno adquirisse não somente a competência lingüística (o domínio do código lingüístico) e a competência comunicativa, que trata da habilidade de usar o conhecimento textual, contextual e pragmático da língua adequadamente. Mais que nunca, é fundamental que nosso aluno adquira o que Bhatia (2000) denomina competência genérica⁶, que engloba tanto interpretar, quanto criar textos apropriados contextualmente, segundo o conhecimento de mundo compartilhado pelo grupo, sobre a questão. Em outras palavras, textos escritos segundo os usos realizados pelo grupo, percebidos por ele como gêneros próprios para veicular determinado conteúdo.

Além da responsabilidade direta da escola para com o desenvolvimento da cidadania pelo aluno em formação, - e refiro-me agora muito especialmente às crianças e aos adolescentes da educação básica do Brasil -, não podemos nos esquecer de que o aprendizado formal em si acontece num contexto social de troca - a escola é, em nossa cultura, uma instituição social. (Halliday, 1989: 5) Tal senso de cidadania passa

⁶ A competência genérica, segundo Bhatia (2000), é a capacidade de compreender o que acontece nas interações do mundo real e usar essa compreensão para participar de práticas comunicativas.

seguramente pela vivência de práticas de letramento (Marcuschi, 2001), que incluem leitura e escrita em língua estrangeira, além do trabalho com a língua materna (PCNs para LEs, 2000).

Cristóvão (2002: 95) mostrou sua preocupação com a responsabilidade da escola no que se refere à cidadania, e norteia seu trabalho para o ensino de leitura em inglês como L2 com isso em mente. Aproveito agora para colocar minha preocupação no que tange ao ensino de escrita em inglês como L2, estendendo o trabalho da pesquisadora um pouco mais e completando o que entendo como essencial para ser desenvolvido acerca das práticas de letramento em língua estrangeira, nos Ensinos Fundamental e Médio do Brasil, principalmente. Da mesma forma como Cristóvão (2002) advoga a implementação de abordagens textuais via exploração das características dos gêneros para desenvolver a leitura crítica, advogo agora tal implementação para se trabalhar o processo de elaboração dos textos, provendo o aluno com capacidade de desenvolver uma escrita mais crítica, menos ingênua, capaz de melhor veicular sua mensagem e atingir seu leitor potencial de forma mais direta e eficaz.

Paltridge (1999), ao se posicionar acerca da maneira de se conduzir a prática de ensino com relação aos gêneros textuais, retoma a posição defendida por Smiljka Gee (1997: 39), apud Paltridge (1999: 8), para com ela concordar, de que os alunos precisam aprender muito mais do que as características dos textos para usar os gêneros de forma efetiva. É importante que eles dominem a cultura, as circunstâncias, os propósitos e os motivos que prevalecem e determinam as situações comunicativas. E, principalmente, é no fato de que esses elementos são também ensinados explicitamente em sala de aula, em razão da natureza própria da instrução baseada em gêneros textuais, que reside a sua força. A instrução pensada dessa forma fornece um andaime para que os alunos percebam quais os componentes genéricos que melhor permitirão que dado texto, que

estejam querendo produzir, esteja mais adequado às exigências do contexto de situação e de cultura em que vai ser produzido, servindo assim como um instrumento mais eficaz no cumprimento da função social que justifica sua existência.

2. Objetivos da pesquisa

Esta dissertação tem por finalidade investigar se o uso dos gêneros textuais no processo de desenvolvimento da habilidade de produção escrita em inglês, como suporte para a construção textual, contribui para o sucesso no aprendizado do aluno, tornando a tarefa de escrever textos adequados às situações comunicativas, com as quais ele se depara em seu dia-a-dia, mais fácil e prazerosa, além de eficiente.

Para tanto, tentarei avaliar a relevância de se explicitarem as características genéricas dos textos trabalhados na escola, principalmente quando da sua produção, para a melhoria da qualidade dessa produção. Em outras palavras, busco uma forma de ensinar a língua inglesa de uma maneira contextualizada. Vislumbro a possibilidade de fazer alguma diferença no sentido de ensinar o aluno a desenvolver um olhar menos ingênuo, mais crítico para os textos, no intuito de perceber a forma como eles funcionam, como articulam as idéias e materializam intenções em função do objetivo comunicacional, do tipo de interação vivida, do tema tratado, do status dos envolvidos na troca e das outras marcas dos gêneros textuais. Acredito que tal conhecimento pode ser decisivo no sentido de munir o aluno com uma ferramenta definitiva para que ele consiga construir textos eficientes e, com isso, adquira um melhor e maior trânsito nos diversos níveis da esfera social, tornando-se mais apto, e com mais opções, para fazer suas escolhas futuras.

Comungo com o pensamento de Freire (1987) e de Soares (2002) acerca da necessidade de empoderamento do povo brasileiro, como uma tentativa de garantir reais

condições de disputa igualitária pelo mercado de trabalho, através da melhoria do nível de letramento, com o conseqüente enriquecimento cultural e econômico do país, e combate à miséria e à violência que ora testemunhamos.

No intuito de orientar as escolhas metodológicas que irão definir o *design* da parte empírica deste trabalho, levanto agora algumas questões que objetivarei responder ao final da pesquisa.

3. Perguntas de pesquisa

Com esta pesquisa, tentarei responder às seguintes perguntas:

- 3.1. A abordagem via gêneros textuais, proposta ao ensino da escrita, faz com que as atividades desenvolvidas sejam percebidas pelo aluno como mais fáceis?
- 3.2. O aluno demonstra, de alguma forma, que o tratamento dado às atividades de escrita é mais motivante?
- 3.3. Quando de suas produções, ficou evidenciado que o aluno emprega o conhecimento adquirido na instrução das atividades via teorias de gêneros textuais?
- 3.4. A explicitação das características dos gêneros textuais colabora de alguma forma para que o aluno produza textos melhores?

Uma vez estabelecida a justificativa do trabalho, expostos seus objetivos e delimitadas as perguntas de pesquisa, faz-se necessário que se explicita a forma como o trabalho está organizado. A próxima seção presta-se a tal objetivo.

4. Organização do presente trabalho

Esta dissertação está organizada em quatro grandes partes, da seguinte forma: após esta breve Introdução, temos a primeira parte, intitulada Revisão de Literatura, onde procurei contextualizar o trabalho no panorama da disciplina e oferecer os fundamentos teóricos necessários para fundamentar a análise dos dados aferidos na parte empírica do mesmo.

A segunda parte foi chamada de Metodologia. Pelo fato de esta pesquisa contar com diversos instrumentos de coleta e por ela ter-se estendido por um período de 06 meses, em sala de aula, optei por apresentar o formato da pesquisa e sua fundamentação teórica, juntamente com as informações referentes à forma como ela efetivamente aconteceu.

Na terceira parte, intitulada Análise dos Dados, apresentei e discuti os dados coletados com base nos objetivos da pesquisa, e procurei responder às minhas perguntas de pesquisa, tentando enfrentar todos os seus desdobramentos e desafios.

A quarta parte traz a conclusão do trabalho e, nessa parte, além de retomar meus questionamentos iniciais, sugiro alguns pontos que merecem maior reflexão ou pesquisas posteriores.

Finalmente, faz-se imperativo explicitar as opções que fiz no que se refere à maneira como as citações foram feitas ao longo do trabalho.

Em nome da integridade do conteúdo das obras citadas e, principalmente, em respeito a seus autores, optei por inserir as citações, ao longo do meu texto, nas línguas em que as respectivas obras, de onde elas foram tiradas, foram lidas. Por esse mesmo motivo, decidi também não traduzir qualquer citação.

Com o objetivo de evitar que a redação deste trabalho ficasse confusa, prejudicada pelas inserções feitas ora em português, ora em inglês, decidi que os textos

inseridos em português seriam diferenciados pelo uso de aspas, e os textos inseridos em inglês pelo itálico, como sugere a ABNT.

REVISÃO DA LITERATURA

Partindo do princípio de que o foco deste trabalho está na busca por uma melhor forma de trabalhar a habilidade de produção escrita em inglês do aluno da última série do Ensino Fundamental do Brasil atual, retomo os preceitos relativos às abordagens teóricas existentes, que determinam as escolhas pedagógicas feitas por mim, no trabalho com a escrita. Para tanto, farei então algumas considerações a respeito do atual estado da pesquisa mundial sobre a habilidade de produção escrita em inglês como L2 e discorrerei brevemente sobre as duas principais abordagens de ensino da habilidade da escrita: enquanto produto e enquanto processo.

1. A habilidade de produção escrita em inglês como L2

Vários estudos sobre a habilidade de produção escrita em inglês como L1 e como L2 apontam para o fato de que a aprendizagem da escrita é diferente nesses dois âmbitos. Tal aprendizagem enfrenta questões de natureza social, econômica, cultural, lingüística – em especial o domínio de língua propriamente dito e a interferência da L1 na L2 –, bem como questões de natureza técnica, referentes ao *modus faciendi* de operacionalizar a significação das idéias em textos, principalmente. Os processos cognitivos envolvidos, no entanto, parecem ser os mesmos, e eles são despendidos de forma pessoal e particular por cada autor de textos.

Canale & Swain (1980), norteados pela abordagem comunicativa para o ensino de línguas⁷, desenvolveram um modelo de competência comunicativa (também

⁷ O ensino comunicativo de línguas é uma perspectiva originária de uma teoria de língua como comunicação (Widdowson, 1978), cuja estrutura reflete seus usos comunicativos

explicitado por Canale, 1983: 66-71, e por Almeida Filho, 1998: 9) e estenderam-no ao ensino da escrita. Segundo o modelo, o ensino da escrita em L1 e em L2 tem que atentar para o trabalho com a competência discursiva (aquisição das noções de organização textual), a competência sociolingüística (capacidade de adequação dos textos ao contexto sócio-cultural que os envolvem) e a competência estratégica (desenvolvimento e emprego de estratégias que facilitam a interação e a negociação de sentido entre escritor e leitor), além da competência lingüística (domínio das categorias gramaticais da língua alvo), normalmente tão valorizada pelos professores em sala de aula.

Dependendo da maior ênfase que uma metodologia de ensino dá às competências a serem trabalhadas, quando do ensino da escrita, teremos a manifestação de uma ou das duas abordagens teóricas que permeiam tal mister – a abordagem do ensino da escrita orientada para o produto e a orientada para o processo. Essas duas abordagens, no entanto, não são excludentes. Elas podem, e a meu ver devem, acontecer simultaneamente, em função dos objetivos que se tem com o desenvolvimento de dado passo, no ensino da escrita, como defendeu Raimes (1991: 415).

2. O ensino da escrita enquanto produto

A abordagem da escrita enquanto produto refere-se às práticas pedagógicas que têm como foco os aspectos estruturais do produto final produzido pelo aluno.

e funcionais (Halliday, 1970). Apoiada na concepção de que uma língua seja um sistema para a expressão, interpretação e negociação de sentidos (Savignon, 2001), a perspectiva assume como seu objetivo geral o desenvolvimento do que os aprendizes precisam saber para serem comunicativamente competentes em uma comunidade de fala. O ensino comunicativo de línguas é, por definição, voltado para a satisfação das necessidades do aprendiz.

Segundo Grabe & Kaplan (1996), essa terminologia foi cunhada nos Estados Unidos, onde o ensino da escrita, até aproximadamente a metade do século XX, deu-se através dessa abordagem. Os alunos eram chamados a escrever textos de uma lauda, organizados em três ou cinco parágrafos, sobre temas sugeridos pelo professor, e deveriam organizá-los retoricamente dentro de uma das quatro distinções herdadas da tradição clássica: descrição, narração, argumentação e exposição. Os textos eram entregues ao professor, que fazia a correção dos mesmos, apontando os erros encontrados. Os erros normalmente traduziam inadequações gramaticais e ortográficas. Essa abordagem instituiu o modelo linear de composição de textos, baseado nas fases de planejamento, redação, e edição, nessa ordem.

As abordagens orientadas para o produto focam a busca do texto final, que idealmente conhecemos como coerente e livre de erros. Esse texto, enquanto produto final apenas, no entanto, reflete a língua em seu caráter abstrato, estanque, irreal. Existem circunstâncias no ensino/aprendizado de uma língua em que se faz necessário o uso de tais abordagens, principalmente quando se deseja estudar ou mostrar algum fenômeno lingüístico independentemente de seu contexto de produção. Tanto em ESP (inglês para propósitos específicos), quanto em EAP (inglês para propósitos acadêmicos), elas são amplamente usadas e têm-se mostrado extremamente competentes para o fim a que se destinam.

No entanto, quando o objetivo é ensinar o aluno a produzir textos escritos para sua inserção completa na esfera social, ou seja, para melhorar seu nível de letramento⁸ segundo perspectiva de Soares (2002)⁹ e de Wallace (2003)¹⁰, acredito que tal

⁸ A pedido da UNESCO, Soares (1995) traduziu o termo *literacy* para o português, como *letramento*.

⁹ Segundo perspectiva de Soares (2002), *letramento* é o processo de desenvolvimento da capacidade de lidar eficientemente com os textos. Em outras palavras, ela refere-se à capacidade de ler e compreender o que o texto comunica, explícita ou implicitamente, e escrever e se fazer completamente compreendido.

abordagem contribui muito pouco, uma vez que tanto o professor quanto o aluno ficam presos ao texto, tomado em seu aspecto puramente formal, esquecendo-se de que um texto é veiculador de sentido, por essência.

Celce-Murcia e Olshtain (2000: 141) explicitam essa mesma preocupação, ao colocarem que os professores de inglês como L2 tendem a dar muita ênfase aos aspectos superficiais da redação dos textos e a orientar a sua prática pedagógica de forma equivocada, considerando os textos enquanto um conjunto sequencial de orações e frases isoladas, e não uma unidade significativa de discurso em sua totalidade.

Sendo assim, para se optar pelo emprego da abordagem da escrita orientada para o produto, como ocorre em qualquer escolha pedagógica, é necessário que se tenham muito claros os objetivos que se pretende alcançar com a prática pedagógica que se intenta ministrar. A abordagem da escrita como um produto impõe limitações ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita em geral, mas o faz especialmente com relação ao ensino de escrita em inglês como L2, segundo Raimes (1985).

Raimes (1985) reviu os trabalhos existentes acerca da produção escrita em inglês enquanto língua materna (L1) e enquanto língua estrangeira (L2), e desenvolveu uma pesquisa para tentar determinar as reais necessidades de alunos de inglês que não conseguem escrever de forma satisfatória em L2. A principal resposta que ela encontrou com seu trabalho foi a de que em L1 o processo de produção escrita pode ser descrito e totalmente ensinado em sala de aula. Em L2, se o aluno tiver domínio da língua, ou seja, se seu nível de proficiência lingüística for similar ao do nativo, a forma como ele processa a escrita é também muito similar à forma como o nativo o faz (L1). No entanto, e aqui está sua maior contribuição, ela mostra que o processamento da escrita

¹⁰ Segundo perspectiva de Wallace (2003), *letramento* é a capacidade de se lidar com os textos na esfera social, de maneira eficiente para atingir os objetivos comunicativos que se tem com eles. Para ela, os textos só podem ser realmente percebidos em função de seu caráter sócio-histórico e cultural.

pelo aluno que não consegue escrever satisfatoriamente em L2 é muito diferente do processamento feito pelo aluno que também não escreve satisfatoriamente em L1.

Ela deixa claro que o fato de uma pessoa ter um excelente conhecimento lingüístico em L2 não garante que ela tenha capacidade de produzir bons textos. Segundo Raimes (1985), compor requer do aluno mais que conhecimento lingüístico. É preciso que ele tenha conhecimento e boa vivência das fases do processo de produção de texto, que são: gerar, organizar e revisar idéias; prática em atentar para as possibilidades de escolhas retóricas disponíveis a ele no contexto de produção e em editar a forma e o estilo finais do seu texto.

Está registrado em Freedman e Medway (1994: 4) um outro exemplo relevante que mostra o uso malfadado da abordagem da escrita enquanto produto. Eles comentam a perda de sentido que o ensino de redação chegou a ter no contexto escolar norte americano, em função do uso dessa abordagem, uma vez que ela não se mostra ideal para o trabalho que visa desenvolver o nível de letramento do aluno: *By the mid-twentieth century, at least in North America, the teaching of composition had degenerated into an impoverished discipline that bore little trace of its origin (...) it involved little more than attention to editing and rules of usage.*

Segundo Halliday (1989: 10 e 1994: xxii), todo texto pode ser visto como um produto e como um processo. O texto escrito, por exemplo, para o leitor, é um produto. *Something having a certain construction that can be represented in systematic terms.* No entanto, na perspectiva de autor de um texto, ou na de seu analista, a consciência de seu aspecto processual é inerente. Seja pela vivência da sua construção, seja pelo foco consciente direcionado para as atividades que levaram à sua produção. *A text is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through*

the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set.

3. O ensino da escrita enquanto processo

Grabe & Kaplan (1996) historiam que a abordagem processual da escrita surgiu primeiramente também nos Estados Unidos, por volta dos anos 60, como um movimento de reação ao ensino praticado até então.

De acordo com esses teóricos, dentre as principais mudanças que essa abordagem trouxe ao ensino da escrita encontram-se: o fim da exigência da estruturação dos textos em três ou cinco parágrafos e do limite de uma lauda por produção; a escolha de tópicos segundo o interesse dos alunos; a introdução da escrita com tema livre; a prática de uma escrita direcionada a determinados fins; a criação de atividades de preparo, para a fase da redação propriamente dita, que facilitam a geração de idéias porque ativam o conhecimento de mundo dos alunos em relação aos temas propostos; a existência de várias versões de uma mesma produção, em função das várias seções de *feedback* e edições a elas subseqüentes; o uso dos *journals*¹¹, como recurso para a prática da escrita; a supremacia do conteúdo e da expressão pessoal do aluno em detrimento da correção e apuro gramaticais; a implementação de práticas composicionais que envolvem a participação dos colegas e/ou do professor para as tarefas de elucidar pequenas dúvidas, dar sugestões, opiniões e ajudar a editar o texto final; a tomada de consciência do processo de escrita por parte do aluno como elemento da instrução dada pelo professor, principalmente através da reflexão acerca da audiência pretendida, da voz a ser empregada e dos planos para o desenvolvimento da escrita.

¹¹ Segundo Paiva (1999), *journals* são textos escritos pelos alunos, com uma regularidade definida a critério do professor, que têm como objetivo relatar suas atitudes, percepções, sentimentos e questionamentos relacionados à disciplina em questão, expondo suas dificuldades, avaliando seu progresso, apontando pontos positivos e negativos do curso e da metodologia.

Raimes (1985), dentre outros, constatou que o processo de escrita desenvolvido para a produção eficiente de texto em L1, ao contrário do que se pensava, não é linear. As fases de geração de idéias, planejamento das etapas do texto, escrita e revisão final do mesmo acontecem de forma recursiva, cíclica, num processo de constante descoberta e reformulações, tanto das idéias geradas, quanto das possibilidades lingüísticas e retóricas do texto. Em L2, o processo também não é linear, porém o aluno que tem maior dificuldade em escrever em L2 tende a passar pelas fases de forma menos ousada e criativa.

Segundo a autora (ibid.: 229-230), o aluno que tem maior dificuldade em escrever em L2 apresenta grande dificuldade em gerar idéias, não consegue planejar seu texto e, quando o faz, tem dificuldade em mudar esse planejamento ao longo do processo, mesmo que necessário. Ele faz menos revisões do escrito durante o processo e limita-se a verificar a ocorrência de erros estruturais quando dessa verificação, ou então simplesmente relê seu texto para retomar o desenvolvimento do tema tratado até então, sem operar alterações na superfície do texto.

Quando de sua explanação sobre a abordagem da escrita enquanto processo, Grabe e Kaplan (1996: 88) apontam quatro fases distintas para o desenvolvimento desse movimento de abordagem da escrita no ensino. São elas: a fase expressiva, a cognitiva, a social e a da comunidade discursiva. Essas fases foram definidas pelos autores em função dos novos *insights* que foram trazendo ao movimento, com o passar do tempo. Nesse sentido, tais fases são abstrações puramente didáticas, o que significa dizer que elas não se prestam a caracterizar as produções e sequer foram definidas com esse objetivo.

No entanto, é de interesse para este trabalho a menção dessas quatro fases propostas por Grabe e Kaplan (1996) porque a perspectiva do social inserida no escopo

da abordagem da escrita enquanto processo, - notadamente nas suas duas últimas fases: fase do social e fase da comunidade discursiva -, passando a perceber o texto como instrumento de ação social, deu novo rumo às pesquisas e ao ensino, surgindo assim um movimento no sentido de basear as práticas pedagógicas para o ensino da escrita na exploração dos gêneros textuais. (Kroll, 2001: 219-221, Frodesen, 2001: 234)

Macedo (2003: 28) propôs a substituição da denominação fase da comunidade discursiva, por estágio sócio-construtivista. Levando em consideração a especificidade que o conceito de comunidade discursiva esboçado por Swales (1990) traz, e a importância que o conceito tem para as teorias de gênero modernas, considero a postura de Macedo (2003) mais apropriada para designar a última fase apontada por Grabe e Kaplan (1996) no panorama da abordagem da escrita como processo.

A abordagem via gêneros textuais me parece uma contribuição tão grande no ensino de inglês de uma maneira geral, seja como L1, seja como L2, que será tratada em separado.

3.1. O ensino da escrita via abordagem dos gêneros textuais

Segundo Cope e Kalantzis (1993a, 1993b), a proposta da abordagem via gêneros textuais no ensino da escrita traz em seu bojo a intenção de tornar clara a forma como a língua é articulada para traduzir sentido. Em outras palavras, ela procura explicitar a relação existente entre o uso da língua e o objetivo social intentado. Os alunos são convidados a analisar criticamente os padrões sociais que determinam usos de língua recorrentes, e tal análise é orientada principalmente para a exploração dos vários aspectos dos textos que denunciam a sua convencionalidade. Sendo assim, o ensino via abordagem de gêneros emprega o termo gênero textual para associar as diversas formas que o texto assume aos diferentes propósitos sociais que visam alcançar.

É importante mencionar que o entendimento que sustenta essa abordagem é o de que *social patterning and textual patterning meet as genres* (Cope e Kalantzis, 1993a: 7). E que, enquanto artefatos histórico-culturais que visam um efeito na esfera social, os gêneros não são criados no momento de sua produção, segundo perspectiva de Bakhtin (2000). Tomados em conjunto, os gêneros textuais utilizados por um grupo social formam o conhecimento de mundo compartilhado em termos de arcabouço genérico. Na verdade, tal entendimento é notadamente didático. Acredito que o conceito de gênero proposto por Bakhtin foi tomado parcialmente para subjazer ao pressuposto teórico da abordagem, na tentativa acertada de tornar a abordagem passível de sofrer padronizações, adaptações e generalizações quando da sua aplicabilidade se for o caso, e então servir ao ensino. Isso se dá porque o conceito de gênero textual não encontra ainda muito consenso entre os teóricos no assunto. (ver Sheperd & Sheperd, 2002)

Com o mesmo tipo de preocupação, ou seja, tentando adaptar seu pensamento às demandas do ensino, Miller (1994: 27) propõe um caminho para se classificar os gêneros textuais:

In sum, what I am proposing so far is that in rhetoric the term 'genre' be limited to a particular type of discourse classification, a classification based in rhetorical practice and consequently open rather than closed and organized around situated actions (that is pragmatic, rather than syntactic or semantic).

No entanto, num segundo momento, ela esbarra na definição do construto e acaba por concluir ser, a tarefa proposta, de muito difícil viabilização. Bonini (1999) também tentou esboçar uma classificação para os gêneros textuais porque, segundo ele, há a necessidade de se padronizar um pouco mais conceitos e condutas acerca de gênero textual, para se prestar melhor serviço ao seu ensino. Como Miller, apesar da contribuição que deu ao tópico, ele também não conseguiu realizar o mister, em meio a tantas controvérsias teóricas na delimitação conceitual do construto.

Já Marcuschi (1996), comungando com a mesma preocupação, toma a noção de gênero de Isenberg¹², define gênero textual como sendo “uma forma lingüisticamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos; (...) gêneros são textos historicamente e socialmente situados” (1996: 5) e propõe uma classificação dos gêneros mais comumente empregados na fala e na escrita, dispostos em dois *continua* complementares. Por serem complementares, os dois *continua* (o da fala e o da escrita) têm uma interface, dedicada aos gêneros, cuja pragmática permite que eles transitem nos dois *contínua*. A medida em que os gêneros vão-se afastando desse ponto de interseção entre os *contínua*, eles vão sendo distribuídos nas duas categorias: comunicativos para a fala e comunicativos para a escrita, em função do grau de oralidade que apresentam. Nos extremos dos dois *contínua*, temos os gêneros prototípicos. Eles encarnam de forma típica todas as características da linguagem oral e/ou da linguagem escrita, conforme o *continuum* em que estão inseridos (1996: 42-51).

À luz das idéias de Bakhtin, Bhatia, Swales, Bronckart e especialmente Marcuschi – principalmente no que tange à classificação dos gêneros em função de seu caráter de maior, menor, ou nenhuma oralidade --, Paiva (2004: 76) define gêneros textuais como sendo:

“... sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.”

O construto gênero textual engloba o fenômeno abstrato da língua em uso, ou seja, sob uma perspectiva pragmática. Por isso, a elaboração de um conceito para gênero textual que possa ser revalidado diante de todas as possibilidades da realidade dos textos na experiência humana, através dos tempos e nas diversas culturas, é uma tarefa

¹² A noção de gênero de Isenberg diz de uma designação propositadamente vaga para as diversas manifestações dos textos. Algumas características encontradas em um texto podem ser suficientes para se definir a que gênero textual o texto pertence, segundo Isenberg. Mas, no entanto, nem todas as características atribuíveis a esse mesmo texto prestam-se a esse mister.

impossível. O que os teóricos fazem, para pesquisar os fenômenos que envolvem os gêneros, é analisar os fenômenos genéricos, levando em consideração perspectivas diferenciadas de gênero textual, de acordo com sua realidade e crença.

O conceito de gênero textual, então, varia não só de uma escola de pensamento para outra, mas também entre os indivíduos que integram uma mesma escola, conforme perceberam Freedman e Medway (1994: 9), Zimmerman (1994), Bonini (2002: 15), Freedman (1994: 43-66), Johns (2002b: 237) dentre tantos outros. Tomando emprestadas as palavras de Kress (1993: 32), referindo-se à postura dos teóricos australianos, também chamados de o grupo do gênero, (...) *even the so called genre school*¹³ *does not have a unified theoretical approach to the term [genre]*.

Kress (1994) foi quem introduziu o conceito de gênero textual da Escola Australiana para o público mundial (Cope, Kalantzis, Kress e Martin, 1993c: 232). Em seu livro *Learning to Write* (1994a: 99), ele define gêneros como sendo *modes of writing*, tipos de ordem textual predeterminadas e convencionalizadas por determinado grupo social. E ainda, formas de codificação de conhecimento numa sociedade. Modos de organização e comunicação de informação aos outros. (1994a: 124)

Cope e Kalantzis (1993b: 67) defendem um conceito bem amplo para o construto. Para eles, o gênero textual é uma forma lingüística estruturada de manifestação de sentido, compartilhada socialmente, que visa atingir um fim social específico, em um determinado contexto. Na mesma linha de pensamento, e também esboçando um conceito de gênero bem abrangente, temos Johns (2002b: 237) afirmando que os gêneros são *complex mental abstractions, perpetually subject to change, socially situated, and revised to respond to varied audiences or purposes*.

¹³ *Genre school* 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* e a *Escola de Sydney*.

Bakhtin (2000: 279 e 284) preceituou que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, definidos por suas características temáticas, estilísticas e composicionais.

Segundo Freedman e Medway, (1994a: 7), mais do que qualquer outra escola de pensamento dentro da vertente anglo germânica, a Nova Retórica abraçou as sementes de Bakhtin. Passo a mostrar o pensamento de alguns dos seus mais importantes seguidores.

Freedman e Medway (1994a: 10) dizem que os gêneros são respostas tipificadas não estáveis a contextos sociais específicos. Ou seja, segundo Freedman (1994b: 194), eles são ações sociais ou respostas retóricas a situações ou contextos recorrentes.

Freadman (1994: 64) advoga que o gênero é a forma como um texto funciona, como ele veicula o sentido que intenta. Para ela, todo texto consiste em dois ou mais textos em relação dialógica um com o outro (ibid.: 48), promovendo a interação de várias linguagens entre si, ou seja, de vários sistemas semióticos (ibid.: 47).

Swales (1990: 58) afirma que os gêneros são tipos de enunciado “cujo uso é referendado e compartilhado pela comunidade discursiva na qual eles se encontram, visando atender às necessidades comunicativas dos membros desta comunidade em questão”.

A princípio, Meurer define os gêneros textuais como “processos e ações sociais específicos, possuidores de características textuais específicas.” (2002: 12) No entanto, em 11 de outubro de 2004, em uma plenária intitulada: Questões de gênero e discurso na contemporaneidade, proferida no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ele atualiza seu conceito de gênero textual. Segundo Meurer, um gênero é “uma ação semiótica caracterizada por uma função social e por uma organização retórica mais ou

menos típica, realizada através da linguagem, em contextos de práticas sociais recorrentes.”

Ao estilo de Miller (1994b), Marcuschi (2002: 33) diz que os gêneros são “artefatos lingüísticos concretos”, e ainda, modelos comunicativos. Por artefatos lingüísticos concretos, ele diz da circunstância ou característica dos gêneros. E por modelos comunicativos, ele diz das formas e dos usos. Ele fala também de outros elementos como a natureza informativa ou o conteúdo veiculado pelos envolvidos, o nível de linguagem usado na troca (formal, informal, dialetal, culta, etc.), o tipo de situação em que o gênero situa-se (pública, privada, corriqueira, solene, etc.), a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. Marcuschi, por fim, define gênero textual novamente, à luz do pensamento de Miller (1994a) e Bazerman (1994): “Gêneros são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. (2002: 35)

Já Martin (1993a: 116), Martin e Rothery (1993b: 137), Christie (1993: 154) e Macken (1993: 203) advogam o gênero como sendo um processo social, uma atividade dirigida para o alcance de determinado objetivo. Nas palavras de Martin (2002: 269), *genre is a term used to name configurations of meaning that are recurrently phased together to enact social practices.*

A abordagem do ensino da escrita via gêneros textuais nasceu sob a égide do sócio-interacionismo, e é devido a isso que a perspectiva do social desenvolveu-se no ensino da escrita enquanto processo. O sócio-interacionismo é uma corrente de pensamento, uma posição epistemológica geral, que vem cravando suas 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 Vygotsky. Ele 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.

Ao teorizar a forma como a criança apreende a linguagem verbal, Vygotsky (1993) dá ênfase às três circunstâncias que atuam no processo: a importância da brincadeira; o aprendizado decorrente do fazer, supervisionado pelo adulto, e o relacionamento das experiências práticas da criança com as generalizações que lhe são ensinadas formalmente. (Cope e Kalantzis, 1993b: 70)

Segundo Vygotsky (2003: 104), o pensamento humano é a princípio estruturado em complexos – idéias desvinculadas da linguagem verbal. Com o passar do tempo, devido à interação da criança com a mãe, num primeiro momento, e logo depois com o meio e com outras crianças, ela vai elaborando conceitos, ou seja, ela começa a associar significados às palavras. O esforço cognitivo necessário para o desenvolvimento de conceitos é muito grande. Para tanto, a criança tem que desenvolver sua capacidade de atenção, sua memória, sua capacidade de abstrair, de comparar e de diferenciar.

Aproveitando a contribuição de Piaget na classificação dos conceitos, Vygotsky afirma que eles podem ser espontâneos, se provenientes das experiências práticas da criança, ou não-espontâneos, se, quando aprendidos, a criança estava impossibilitada de visualizá-los e/ou manipulá-los. (2003: 106) Dentre os não-espontâneos, Vygotsky destaca os conceitos científicos (2003: 108), devido à sua importância no desenvolvimento mental da criança. Com suas pesquisas, Vygotsky (2003: 107) concluiu que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. Segundo ele (2003: 125), “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança”, porque ela trabalha as formas de pensamento abstrato e intencional através da

língua, principalmente via escrita. “A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”. (2003: 126)

Uma vez internalizados, os conceitos científicos desenvolvidos pela linguagem da escolarização são transferidos para os outros conceitos que a criança já adquiriu anteriormente, rearranjando esses conceitos e dotando a criança de uma maior consciência dos fenômenos da realidade e da língua que a significa. (Cope e Kalantzis, 1993b: 70). Em outras palavras, a capacidade cognitiva não se realiza antes da instrução. Muito pelo contrário, ela depende da outra para se desenvolver. (Cope e Kalantzis, 1993b: 71)

Segundo Thorne (2000: 225), o pensamento de Vygotsky 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. Vygotsky (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 Vygotsky (ibid.: 184), a fala é “o pensamento ligado por palavras.” Da mesma forma, a palavra media um homem e outro homem. Diz Vygotsky (ibid. 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 auteridade, 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 considerada ingenuamente, 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 (daí a intertextualidade, a interdiscursividade), de troca. Nas palavras de Bakhtin,

... 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. (2000: 342, 311)

Em 1929, Bakhtin publica em Leningrado seu primeiro livro: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa obra ele teoriza sobre linguagem e significação, estrutura do enunciado, constituição do discurso, dialética do signo lingüístico, dentre outros tópicos. Depois dessa publicação, escreveu artigos para revistas e jornais, e mais outros livros não menos importantes para as ciências humanas modernas, mas foi na segunda metade do século XX que seus editores publicaram a *Estética da Criação Verbal*, uma coletânea de textos de vários momentos de sua vida. Esse livro aborda a questão do gênero textual de uma perspectiva inédita e passa a ser a fonte primeira das grandes vertentes teóricas atuais sobre os gêneros textuais no mundo. Os livros de Bakhtin são fartamente citados, em todas as correntes de pensamento, e é inegável a

grande importância que tem esse autor para as ciências humanas modernas. (Cope & Kalantzis, 1993c; Brait, 1997: 95-7 e 2001: 75; Faraco, 1999: 190 e 2001; Bonini, 2002; Fiorin, 2001: 128)

Coexistem atualmente duas grandes vertentes dentro das teorias de gênero: a escola franco-suíça e a escola anglo-germânica. Ambas encontram subsídios para suas pesquisas e trabalhos nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin, principalmente. Pelo fato desta Dissertação encontrar-se inserida na vertente anglo-americana, procurarei, a partir de agora, mapear as principais linhas de pensamento lá encontradas e seus nomes mais proeminentes, tanto no Brasil quanto no mundo, para uma maior contextualização da pesquisa na disciplina.

3.1.1. A Escola anglo-germânica

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

Segundo Hyon, as pesquisas 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. (1996: 693)

3.1.1.1. O ensino de ESP

Para os pesquisadores de ESP, os gêneros textuais são tipos de texto orais e escritos cujas características formais e propósitos comunicativos são claramente delineados. Segundo Swales:

(...) 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. (1990: 58)

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. Em 1994: 25-26, Bhatia escreveu: *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.*

Berkenkotter & Huckin (1995: 7) entendem o gênero dessa mesma forma, considerando-o como uma ação situada, ou seja, *a form of situated cognition, (...) derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life.* Sendo assim, o conhecimento acerca dos gêneros, *rather than explicitly taught, is transmitted through enculturation as apprentices become socialized to the ways of speaking in particular disciplinary communities.*

Schryer (1994: 106) pesquisou alguns gêneros e sua importância no âmbito profissional e concluiu que

(...) researchers in professional writing and writing instructors associated with professional programs such as applied health, engineering or computer science need to be aware of the complex,

competing values associated with different writing practices – especially those related to competing genres.

Motta-Roth (1995) compartilha dessa mesma preocupação e assume como perspectiva de ensino dos gêneros a busca em fornecer ao aluno condições de publicar mais, divulgar o conhecimento no meio acadêmico com mais vigor, garantindo maior veiculação da pesquisa brasileira como um todo (2000, 2002a). Ela também acredita que é muito importante prover o nosso aluno universitário com maiores condições de acessar a produção científica mundial que acontece via redação científica acadêmica (2002b, 2002c). Desenvolve um trabalho, atualmente já extenso, no sentido de conscientizar professores e alunos da importância de se adquirir conhecimento acerca do gênero redação acadêmica, como a melhor forma de empreender um bom domínio do diálogo com a comunidade científica internacional.

Dentre os nomes mais significativos que podem ser englobados nessa vertente estão Swales (1990, 2002), Bathia (1994, 2000, 2002), Berkenkotter & Huckin (1995), Hyon (2002), Flowerdew (1993) e Dudley-Evans (1988, 2002), no mundo; e Motta-Roth (1995, 2000, 2002), Machado (1996) e Macedo (2003), no Brasil.

3.1.1.2. Os estudos norte-americanos da Nova Retórica

Os teóricos da Nova Retórica correspondem basicamente aos pesquisadores norte-americanos – Estados Unidos e Canadá.

De acordo com Hyon (1996: 696), eles estão interessados nos contextos de situação nos quais os gêneros ocorrem, em detrimento de sua forma, e dão atenção especial aos propósitos sociais que esses gêneros visam atingir, bem como à maneira pela qual o fazem. Em função de seu interesse primeiro quando do estudo dos gêneros, os estudiosos da Nova Retórica geralmente desenvolvem pesquisas etnográficas, para descrever amplamente o contexto de ocorrência dos textos e explicitar as ações sociais que eles executam.

Segundo Freedman e Medway (1994: 1), a Nova Retórica entende os gêneros como tipos de discurso perceptíveis na língua em uso em função do contexto social e cultural em que acontecem, definidos em função de similaridades em seu conteúdo e forma.

Miller (1994a: 2) coloca os gêneros como sendo as formas existentes para se agir nas diferentes situações da esfera social. Assim, os gêneros tornam-se objetos de estudo por excelência, para se tentar compreender como os textos definem o contexto em que estão inseridos, e vice-versa, ou seja, como o contexto define os textos.

Com relação à atividade mental humana de formação de conceitos, Vygotsky (2003: 73) afirma que somente as funções intelectuais de atenção, associação, inferência, e formação de imagens, principalmente, não são suficientes para realizar a tarefa. Faz-se imprescindível que o pensamento humano seja mediado pelo signo, pela palavra, e este se torne o meio pelo qual as operações mentais são conduzidas, controladas e canalizadas em direção à solução dos problemas enfrentados. Miller (1994b: 75) teoriza parecido e afirma que o gênero textual tem uma grande importância na estruturação dos processos humanos:

In their structural dimension, genres are conventionalized and highly intricate ways of marshalling rhetorical resources such as narration and figuration. In their pragmatic dimension, genres not only help real people in spatio-temporal communities do their work and carry out their purposes; they also help virtual communities, the relationships we carry around in our heads, to reproduce and reconstruct themselves, to continue their stories. (1994b: 75)

Na Escola da Nova Retórica, a metodologia de ensino não está orientada para a explicitação das características genéricas. Nem o conteúdo ideológico nem os aspectos formais dos gêneros são objeto de estudo sistematizado em sala de aula. A preocupação é realmente desenvolver no aluno a percepção de como os gêneros textuais operacionalizam as funções comunicativas que realizamos no dia-a-dia, o que se dá,

principalmente, pelo exame da retórica dos textos. No entanto, alguns nomes importantes na Nova Retórica apontam em seus trabalhos a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas para buscar formas de melhor orientar o trabalho de sensibilização do aluno para a motivação e para o conteúdo ideológico subjacentes à escolha dos gêneros textuais em função dos contextos de situação dos textos, com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita críticas. (Hyon, 1996: 704)

Bex (1996: 143) considera que a formação dos gêneros é uma função da forma como as sociedades manifestam suas práticas discursivas na linguagem. *A genre, therefore, represents a set of texts which invites readers to orient themselves toward a particular social role or set of social roles.* (ibid.: 169)

Coe (1994b) defende que a Nova Retórica oferece subsídios para o estabelecimento de uma postura crítica na lida com os gêneros. A postura crítica é a principal característica que diferencia o pensamento da escola da Nova Retórica das outras escolas da vertente anglo-germânica, no que se refere à funcionalidade que é conferida ao gênero textual, no trabalho com os textos em sala de aula. Para Coe (ibid.), os gêneros são formas retóricas contextualizadas fluidas, ou seja, não estáveis. Além disso, (...) *to persevere, they must somehow 'work', must serve rhetorical purposes, achieve desired effects, be 'ecologically' functional.* (1994b: 186)

Segundo van Lier (2000: 245), *ecology is a fruitful way to understand and build on the legacy that Vygotsky and Bakhtin (...) left (...)*. O emprego do termo 'ecologia' associado à forma de se compreender a língua, sua pragmática, seu ensino/aprendizado – independentemente de ser em contexto de L1 ou L2 -, e à forma de se fazer pesquisa lingüística surgiu nos Estados Unidos, dentro da escola da Nova Retórica. (ver van Lier, 2000: 245-6)

Uma abordagem ecológica ao aprendizado de língua constitui-se basicamente em uma reação a alguns pressupostos que o paradigma científico dominante no século XX impôs. Os pressupostos criticados pela Nova Retórica e destacados por Van Lier (2000: 245-6) são: a necessidade de se fazer simplificações, seleções e reduções ao fenômeno observado e a preferência pelas explicações mais detalhadas de partes do objeto analisado, em detrimento da explicação da ocorrência e funcionamento do fenômeno como um todo. Segundo o autor, tal procedimento promove ciências como a Física e a Matemática, uma vez que seu objeto é exato, mas prejudica a ciência Lingüística. Nas palavras de Lantolf (2000: 25), *in an ecological approach, because everything is connected to everything else, one cannot look at any single entity in isolation from the others, without compromising the integrity of the very processes one is trying to understand and foment.*

Essa abordagem ecológica da língua leva em consideração três premissas básicas: a primeira estabelece que, a qualquer momento em um processo qualquer, surgem propriedades que não podem ser reduzidas àquelas previstas anteriormente; a segunda, que nem todo processo cognitivo, e especialmente de aprendizagem, pode ser explicado como um processo que acontece no interior da mente, e, finalmente, que a atividade social e perceptual do aprendiz, assim como as suas interações verbais e não verbais com o outro, são fundamentais para uma compreensão do aprendizado, porque elas não somente facilitam o mesmo. *They are learning in a fundamental way.* (2000: 246)

Van Lier coloca que tanto a cognição quanto o aprendizado baseiam-se em processos e sistemas representacionais e ecológicos. Dentre os representacionais, temos os esquemáticos, os históricos, os culturais, etc. E, dentre os ecológicos, encontramos os processos perceptuais, os emergentes, os baseados na ação. Para o autor (2000: 247),

language itself is therefore also both representational and ecological. Its definition, its structure, and its use are inherently dialogical, as Bakhtin already saw (...).

Algumas das principais contribuições para a Nova Retórica no panorama mundial são: Coe (1994a, 1994b, 2002), Freedman & Medway (1994a, 1994b), Freedman (1994), Bazerman (1994a, 1994b), Schryer (1994), Miller (1994a, 1994b), Zimmerman (1994), Paré & Smart (1994), Giltrow (1994a, 1994b), Dias (1994), Green & Lee (1994), Hunt (1994), Currie (1994), Grabe (2002), Dudley-Evans (2002), Fairclough (1989, 1992, 1995), Kress (1994a, 1994b, 1995, 1996), Berkenkotter (2002), e no Brasil, Pinto (1992), Marcuschi (1996, 2001a, 2001b, 2002, 2004), Bonini (1998a, 1998b, 1999, 2002), Cristóvão (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004), Brait (1997), Faraco (1999, 2001), Machado (1996, 2002).

3.1.1.3. A lingüística sistêmico-funcional australiana

O terceiro grande grupo de estudiosos e teóricos dos gêneros textuais está representado no trabalho de Hyon (1996) pela Escola de Sydney. Segundo o ensaio bibliográfico compilado por Murphy (1993: 231-247), esse grupo de estudiosos é constituído por um conjunto de pesquisadores a princípio centralizados pelas idéias do Prof. Dr. Michael Alexander Kirkwood Halliday, que implementou uma política de educação no Ensino Básico da Austrália, voltada para melhorar o nível de letramento da população menos favorecida das grandes cidades, das regiões mais distantes dos grandes centros e portanto com acesso mais difícil à educação de qualidade, e dos aborígenes. Dentre esses estudiosos, destacam-se Martin, Rothery, Christie, Cope e Kalantzis, e Kress. Com o passar dos anos, o grupo do gênero 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.

O conceito de Martin para gênero textual foi o que fundamentou a criação dos primeiros modelos didáticos para o ensino da escrita na Austrália. (Derewianka, 1991 e Martin, 1993a e 1993b)

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 está por trás de todo o trabalho, e a teoria sistêmica é uma teoria do significado por opção. Ele propõe em sua gramática sistêmico-funcional uma nova maneira de se descreverem as relações dos termos nas frases, para produzir sentido. A maneira apontada é orientada pelo aspecto semântico, já que ele acredita que *there is no dissociation between grammar and meaning* (1994: xvii). Uma língua é a somatória de um sistema de significados com o conjunto das formas pelas quais esses significados organizam-se para produzir sentido.

A pedagogia de ensino de leitura e escrita de textos na Escola de Sydney acontece via explicitação das características formais (lingüísticas e retóricas) dos gêneros textuais a que esses textos pertencem, porque foi desenvolvida com o objetivo de melhorar o nível de letramento dos jovens australianos que freqüentam o ensino básico na Austrália.

Nunan (1993) descreve a atitude dos lingüistas funcionais na identificação dos tipos de discurso, também chamados de eventos comunicativos, em função de sua estrutura genérica. Nesse sentido:

They (estes lingüistas) argue that language exists to fulfill certain functions and that these functions will determine the overall shape or

“generic” structure of the discourse. This structure emerges as people communicate with one another – that is, it will have certain predictable stages. The communicative purpose will also be reflected in the basic building blocks of the discourse – that is, the words and grammatical structures themselves. In other words, different types of communicative events result in different types of discourse, and each of these will have its own distinctive characteristics. (Nunan, 1993:49)

A política educacional da Escola de Sydney, que justifica a preocupação com o empoderamento do aluno, encontra justificativa no tipo de demanda pelo ensino que apresentam as populações carentes, provenientes de lares em que há muito pouco ou nenhum acesso às tecnologias do mundo letrado, desde a escrita simples, encontrada em revistas e livros, aos meios de comunicação de massa mais sofisticados, especialmente o computador. (Cope & Kalantzis, 1993a: 7)

Acredita Hyon (1996: 702) que o fato de o aluno alvo da metodologia de ensino da Nova Retórica e dos cursos de ESP, tanto em inglês enquanto L1, como enquanto L2, ser representativo da elite letrada mundial, essas duas escolas não têm preocupação político-ideológica quando do estabelecimento de suas práticas de ensino. Na Austrália, no entanto, em função do contexto em que as teorias de gêneros foram primeiramente usadas, a situação é inversa. O trabalho com os gêneros na Escola de Sydney aconteceu inicialmente para o inglês enquanto L1, voltado para o letramento no Ensino Básico, e isso determinou o desenvolvimento das principais pesquisas. Num segundo momento, no entanto, surgiu a necessidade de se ensinar inglês enquanto L2 para os emigrantes adultos que se mudaram para a Austrália nas últimas décadas. Essa demanda diferenciada por tipos de instrução diversa determinou o desenvolvimento das principais pesquisas da escola. (Cope e Kalantzis, 1993c)

Em nível internacional, destaco como representantes dessa linha de pensamento: Halliday (1976, 1978, 1989, 1993, 1994), Hasan, Martin (1989,1993a, 1993b, 2002), Christie (1993), Kress (1990), Derewianka (1991), Johns (2002a, 2002b), Smiljka Gee,

Paltridge (2001, 2002), Macken-Horarik (2002), Feez (2002), Flowerdew (2002). No Brasil, Meurer (1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b, 2002c, 2004), Heberle (1999, 1999b, 2000, 2002), Magalhães (2001), Pagano (2001).

3.1.1.3.1. A abordagem sócio-semiótica de Halliday¹⁴

De acordo com Grabe e Kaplan (1996: 103), as contribuições de Halliday para o ensino da escrita têm tido mais influência no panorama mundial do que se pensa. Os conceitos de Halliday para língua e desenvolvimento da escrita permeiam, da década de 80 para cá, sistemas educacionais dos Estados Unidos, da Austrália, da Nova Zelândia, e do Império Britânico.

Para Halliday, *“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.”* (1978, 1989: vi)

Em Halliday & Martin (1993: 24), temos que a língua é um sistema semiótico estabelecido para realizar o contexto social, que é outro sistema semiótico ainda mais abstrato do que a língua.

Como a Semiótica¹⁵ é a ciência que estuda os sistemas de sinais, a Lingüística pode então ser considerada como o estudo da produção de significado pelo sistema formado pelo conjunto dos sinais verbais, chamado língua. Esse é o pensamento que fundamenta a criação de sua gramática sistêmica (1994).

De acordo com Neves (2001: 59), a denominação sistêmica advém do sentido firthiano de paradigma funcional. No entanto, Halliday desenvolve dela o construto

¹⁴ O termo: *abordagem sócio-semiótica de Halliday para o letramento* foi cunhado por Grabe e Kaplan (1993: 103), para dizer do espírito que insuflou as mudanças no ensino da leitura e escrita propostas por Halliday quando da implementação do modelo de ensino de inglês para o ciclo básico, nas escolas da Austrália, no início dos anos 80.

¹⁵ Halliday (1989: 4) define Semiótica simplesmente como o estudo do significado.

formal rede sistêmica, que significa dizer de uma teoria de língua enquanto escolha. Já o termo “gramática” foi tomado por ele no sentido descrito por Cope e Kalantzis (1993a: 20):

Grammar is a term that describes the relation of language to metalanguage; of text to generalizations about text; of experience to theory; of the concrete world of human discursive activity to abstractions which generalize about the regularities and irregularities in that world.

Para Halliday, o conceito de gramática pode ser definido como um sistema que provê arranjos para viabilizar as funções comunicativas intentadas pelos falantes, como mostra Santos (1998: 5).

A gramática sistêmica de Halliday foi definida por Neves (2001: 60) como “o mecanismo lingüístico que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções de linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada.” As redes codificam infinitos significados, para atender às diversas funções de linguagem que visam realizar.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996: 5), o conceito básico de qualquer semiótica é o conceito de signo. 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.

A língua vista sob uma perspectiva de semiótica social¹⁶ retoma o pressuposto de que todas as formas lingüísticas são usadas de maneira mediada e não arbitrária, para a produção de sentido. (Kress, 1996: 7) Em outras palavras, as escolhas lexicais, sintáticas e textuais, em função do contexto de situação em que ocorrem, são fortes

¹⁶ Segundo Meurer (2004), a Semiótica Social refere-se à atividade de produção de significação em contextos sociais. Toda atividade de produção de significação é uma atividade semiótica, para o estudioso.

elementos de configurações verbais de sentido cristalizadas nos discursos oral e escrito (Martin, 2002). Tomando emprestadas as palavras de Kress e van Leeuwen (1996: 8), *describing a language is describing what people do with words, or images, or music.*

Meurer (2004) define discurso como sendo o elemento semiótico do gênero. Segundo o teórico, o gênero textual é composto por recursos alocativos, recursos autoritativos e discurso. Por recursos alocativos, nessa definição, Meurer refere-se aos recursos naturais ou industrializados que são alvo de posse pelas pessoas e que, portanto, conferem-lhes controle sobre algo, poder. Os recursos autoritativos são aqueles que garantem estruturas de dominação, conferindo poder a um ou mais indivíduos, independentemente da circunstância posse. Via discurso, por exemplo.

Kress (1996: 13) resgata o pensamento de Halliday para dizer da função da representação semiótica de uma maneira geral na nossa cultura ocidental do século XXI: *every semiotic fulfils both an ideational function, a function of representing the world around and inside us and an interpersonal function, a function of enacting social interactions as social relations.*

Segundo Grabe e 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.

Reconhecendo a importância da língua na formação da identidade de um povo e no estabelecimento das ordens sociais, históricas e culturais, Halliday (1989: vii) afirma que *language is the most important and pervasive of the processes by which human beings build their world*, e Brown (1994: 136), dentre tantos outros, desenvolve o mesmo pensamento posteriormente.

Do conceito de língua, naturalmente, Halliday repensa o ensino da leitura e escrita:

... what is learning to read and write? Fundamentally it is an extension of the functional potential of language. Those children who don't learn to read and write, by any large, are children to whom it doesn't make sense; to whom the functional extension that these media provide has not been made clear, or does not match up with their own expectations of what language is for. Hence if the child has not been oriented towards the types of meaning which the teacher sees as those which are proper to the writing system, then the learning of writing and reading would be out of context, because fundamentally, as in the history of the human race, reading and writing are an extension of the functions of language. This is what they must be for the child equally well. (1978: 57)

E percebe que uma nova abordagem no ensino urge.

New educational agenda was set then, due to this new concept of language – one that enables us to look closely at the role of language both in living and in learning. One which, moreover, provides a basis upon which to decide those kinds of teaching and learning about language which may make a legitimate contribution to the development of the learner. (1989: vi)

4. O marco teórico do trabalho

A opção natural para o desenvolvimento do presente trabalho me parece ser a da investigação da abordagem da escrita enquanto um processo, sob a perspectiva das teorias acerca dos gêneros textuais, notadamente as formas desenvolvidas pela Escola de Sydney.

A presente pesquisa encontra-se inserida na perspectiva de visão de mundo preceituada pelos princípios do interacionismo social. Optei por eleger as contribuições de Halliday (1989, 1994) e Hasan (1989) para a Lingüística textual como o marco teórico do trabalho, notadamente sua proposição de análise das formações discursivas em função do aspecto funcional das trocas comunicativas, e das categorias sistêmicas e genéricas de estruturação potencial do significado no todo enunciativo.

É importante ressaltar que o fundamento teórico escolhido proporciona recursos de análise textual que dizem da possibilidade de certa previsibilidade genérica. Como escreveu Magalhães (2001: 25), “o arcabouço teórico com categorias produtivas para a análise textual é, portanto, o da lingüística sistêmica funcional de Halliday (...)” Isso significa que a parte empírica da pesquisa contará com instrumentos mais seguros para a delimitação das principais características dos gêneros estudados, o que dará as condições necessárias para se realizar uma análise mais criteriosa e isenta dos resultados aferidos.

À estrutura genérica potencial dos textos, Hasan (1989) denominou configuração contextual, que, a grosso modo, seria uma fotografia do registro de Halliday. Tal fotografia do registro, a configuração contextual de Hasan, mostra como estão articulados, em todo e qualquer texto, seus elementos principais, compondo um contexto sobre o qual o texto toma corpo e passa a existir como tal. Segundo Halliday (1989: 11),

Meaning is realized in language in the form of text, which is thus shaped or patterned in response to the context of situation in which it is used. To study language then, is to concentrate upon exploring how it is systematically patterned towards important social ends.

Por registro, Halliday (1989) entende a materialização de dado conteúdo significativo em um texto, ou seja, a materialização de um gênero. Os gêneros são codificados, ou seja, passam a existir lingüisticamente, através da língua, e o processo de codificação dos gêneros através da língua é mediado pelos registros (Santos, 1998: 31). Cada produção textual constitui um registro diferente, e alguns registros são passíveis de serem agrupados em uma categoria maior, denominada gênero textual. Em outras palavras, se duas pessoas redigirem um bilhete informal para uma terceira pessoa,

cada redação dessas é um registro diferente. No entanto, ambas estão inseridas na categoria genérica de bilhete, segundo perspectiva de Halliday.

Dentro da teoria de Halliday, duas circunstâncias têm impacto decisivo na existência e definição dos textos. Uma circunstância é o contexto de cultura do texto, 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.

A escola de Halliday faz análise genérica textual da seguinte forma, segundo Santos (1998: 30): num primeiro momento, explicita em detalhes o contexto cultural e a atividade social que contextualizam o texto dentro dos três elementos que definem as variações encontradas nos registros (campo, teor e modo); num segundo momento, descreve o contexto de situação, estabelecendo relações entre as escolhas lingüísticas feitas pelo autor do dado texto e o conteúdo significativo que seu texto veicula.

Segundo Nunan (1999), em função dos *insights* da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso, foi possível aos pesquisadores perceber que, geralmente, elementos como a maneira de arranjar as informações numa frase, ou seja, a sua estruturação, as escolhas lexicais e gramaticais feitas para veicular o conteúdo intencionado, os recursos retóricos a serem usados para melhor compor o texto, etc., normalmente só podem ser definidos levando-se em consideração o contexto textual da frase. Transcrevendo Halliday (1989), *text can only be interpreted by reference to context*.

Baseado nos conceitos de contexto de situação e contexto de cultura de Malinovsky, e na descrição de Firth para contexto de situação¹⁷, Halliday (1989) definiu três elementos conceituais para a interpretação do contexto social de qualquer texto, ou seja, a circunstância em que acontece a negociação de significados entre os envolvidos na troca comunicativa. Esses três elementos definem as variações que encontramos nos registros, porque promovem a relação do texto com o seu contexto de situação.

Tanto o termo *contexto de situação*, quanto o termo *contexto de cultura*, de Malinovsky, referem-se ao ambiente do texto. O termo ‘ambiente’ inclui basicamente a situação em que o texto foi produzido, o contexto cultural definido pelo local de sua ocorrência e pelos participantes na troca comunicativa, e a composição verbal desse texto. (Halliday, 1989: 6)

A descrição de Firth para *contexto de situação* parte de Malinovsky. Segundo ele (1957: 182), o contexto de situação de Malinowsky *is a bit of the social process which can be considered apart and in which a speech event is central and makes all the difference*. Porém, Firth amplia o conceito baseado em sua crença de que, em última análise, a Lingüística como um todo trata do estudo do significado, e que todo significado é uma função dentro de um contexto. O *contexto de situação* em Firth é um instrumento para viabilizar a busca da Lingüística pelo significado último dos enunciados. Nas palavras de Firth (1957: 183):

The context of situation is a convenient abstraction at the social level of analysis and forms the basis of the hierarchy of techniques for the statement of meanings. The statement of meaning cannot be achieved by one analysis, at one level, in one fell swoop. Having made the first abstraction and having treated the categories grouped in the context of situation, descriptive linguistics then proceeds by a method rather like the dispersion of light of mixed wavelengths into a spectrum.

¹⁷ Ver Neves (2001: 59)

Segundo Halliday (1989: 8), quatro são os fatores que determinam o contexto de situação de Firth: o *status* e o papel dos participantes na situação; as ações verbais e não-verbais dos participantes, os objetos e eventos que estão no entorno da situação e as reações causadas um ao outro em função de sua ação verbal.¹⁸

Como teorizou Halliday (1989: 12), os elementos que definem as variações que encontramos nos registros são: campo (a natureza da atividade social explicitada pelo texto, os atos de seus interactantes e seus objetivos), teor (os papéis, as funções dos participantes na troca comunicacional específica e as distâncias sociais assumidas por eles) e modo (o canal do texto, sua forma, seja ele escrito ou falado)¹⁹. Usarei esses elementos propostos por Halliday para analisar o contexto de cultura, ou seja, o gênero textual das produções coletadas pela parte empírica deste trabalho de pesquisa.

A configuração contextual de Hasan, ou a estrutura genérica potencial dos textos, é o conjunto de valores que efetiva a co-existência desses três elementos de Halliday descritos no parágrafo anterior, dentro de qualquer texto. Segundo Martin e Rothery (1993: 137), os conceitos campo, teor e modo ajudam a explicitar as escolhas gramaticais feitas em determinado texto. 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).

Hasan (1989), baseada em Halliday, define então três elementos textuais que se prestam à análise do contexto de situação de um texto. Usarei esses três elementos neste

¹⁸ Para a explicitação teórica de Firth sobre os elementos definidores do contexto de situação, ver Firth (1957: 182).

¹⁹ *Campo, teor e modo* são os correspondentes para *field, tenor e mode*, respectivamente. A tradução dos termos cunhados por Halliday foi feita para o português pela Profa. Dra. Ingedore Villaça Koch, da UNICAMP.

trabalho como critérios de caracterização dos registros envolvidos na parte empírica da pesquisa. São eles: os obrigatórios, os opcionais e os recursivos.

Os elementos obrigatórios são aqueles que dão-nos a indicação apropriada de que a função social que o texto deseja alcançar está realizada. Eles definem o gênero textual ao qual aquele dado texto pertence, e a presença dos elementos obrigatórios corresponde à nossa percepção da completude ou não do texto, em função de nosso conhecimento prévio, com relação ao conjunto de gêneros textuais existentes.

Segundo Bakhtin,

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bahktin, 2000, p. 302)

Os elementos opcionais, por sua vez, como o próprio nome indica, podem ocorrer, mas não necessariamente. As condições para que exista grande chance de sua ocorrência têm que ser pré-determinadas, de alguma forma. No entanto, sua simples ocorrência, mesmo que previsível, não é uma característica suficientemente definitiva para servir de critério na definição de um gênero textual. Eles não ocorrem aleatoriamente, mas sim em função de alguma circunstância introduzida por uma configuração contextual que não corresponde à principal, ou seja, àquela que sustenta o texto.

E, finalmente, os elementos recursivos são aqueles elementos que se repetem ao longo do texto, podem ocorrer e ocorrem a todo momento, pois introduzem qualidade ou estado às coisas, basicamente.

Estabelecidos os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho, passo agora a apresentar a metodologia que conduziu a pesquisa, no capítulo seguinte.

METODOLOGIA

1. Introdução

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o impacto causado por uma abordagem via gêneros textuais, no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, na Educação Básica brasileira. Com esse objetivo, optei por desenvolver um estudo de caso, dadas as características do tipo de investigação intentada, em função dos sujeitos envolvidos na pesquisa e também do tipo de prováveis dados a serem coletados.

Os dados foram coletados através de questionários, entrevistas, notas de campo e produções escritas feitas pelos alunos. Estes dados foram, num segundo momento, analisados sob uma perspectiva qualitativa interpretativa, através dos insumos das teorias de gêneros textuais desenvolvidas por teóricos da Escola de Sydney, mais especialmente Halliday e Hasan.

Na seção seguinte (item 2), explicitarei o fundamento teórico do design da pesquisa, justificando minhas escolhas, seus objetivos e implicações para o trabalho como um todo. Por fim, em seção subsequente (item 3), descreverei o desenvolvimento metodológico que viabilizou a coleta dos dados aferidos.

2. Fundamento teórico da pesquisa

2.1. O design metodológico adotado – um Estudo de Caso

Para desenvolver esta pesquisa, escolhi o estudo de caso como formato metodológico. Acredito ser impossível estabelecer hipóteses sobre o aprendizado das pessoas e medir este aprendizado de forma objetiva, quantificando o aprendido. Na

verdade, cada ser humano é único em sua individualidade e subjetividade e aprende de forma única, em seu próprio ritmo e momento. Esse fenômeno não se presta à medição e à interpretação estatístico-matemática.

Parto então para o desenvolvimento de um design de pesquisa de natureza qualitativa. As análises serão subjetivas, porém apoiadas em instrumentos diferenciados, para que eu tenha uma maior segurança ao fazer as inferências por eles respaldadas, sobre a habilidade de produção escrita dos alunos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos de duas turmas da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola particular de classe média-alta de Belo Horizonte, sua professora titular, e eu, professora-pesquisadora.

A pesquisa é etnográfica – assisti a todas as aulas ministradas nas turmas escolhidas, durante todo o tempo em que a pesquisa transcorreu. No caso deste estudo em particular, acredito que não poderia ter sido diferente, uma vez que era fundamental que a minha presença em sala de aula fosse naturalizada. Além disso, somente tornando-me parte do contexto de ensino/aprendizado das turmas é que eu teria condições reais de interpretar os dados coletados. Segundo Meurer (2004), “a sala de aula é um espaço *intercontextual*²⁰, onde alunos e professor conversam e escrevem sobre significações múltiplas em forma de diferentes gêneros textuais.”

O trabalho foi desenvolvido em duas turmas diferentes, cujo professor titular é o mesmo. Em uma das duas turmas (T2), a condução de todo o trabalho foi feita via abordagem de gênero. Na outra turma (T1), o trabalho foi conduzido da forma

²⁰ Em outubro de 2004, Meurer propôs, no VII CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada), o termo *intercontextualidade*. Por intercontextualidade ele entende um compartilhamento, em um determinado contexto, de características de outros contextos. A intercontextualidade refere-se ao fato de que, em uma determinada prática social, dois ou mais contextos se interligam e interpenetram. Os intercontextos influenciam os discursos e outras práticas, ao mesmo tempo em que são por isso influenciados ou determinados.

tradicional, segundo o projeto pedagógico do colégio. A professora titular, enquanto coordenadora pedagógica da instituição, orientou-me como proceder nesse sentido.

T1 não foi usada como turma de controle. O trabalho desenvolvido nas duas turmas foi diferente e não será comparado. O único motivo pelo qual T1 foi incluída na pesquisa é porque eu tentei investigar até que ponto os gêneros textuais trabalhados são intuídos por alunos inseridos em um contexto cultural, sócio-político, econômico e histórico o mais próximo possível dos alunos de T2. Tal investigação só seria possível se os alunos não tivessem acesso às teorizações a respeito das características dos gêneros textuais.

Tive sempre em mente que o importante era investigar a língua em uso, ou seja, a língua da forma como ela se manifesta naturalmente na sala de aula e nas produções escritas dos alunos. Em meu trabalho, a língua é entendida sob a perspectiva de que ela é ação lingüística.

Para coletar os dados, foram adotados os seguintes instrumentos, que serão tratados isoladamente e com mais profundidade, quando da explicitação do desenvolvimento metodológico da pesquisa, em seção imediatamente subsequente a esta:

- um questionário inicial para os alunos e um para o professor, sobre a sua percepção a respeito da produção escrita e sobre a forma como o livro didático usado na escola propõe a atividade de produção escrita, ao final de cada unidade. O objetivo destes dois questionários foi contextualizar e justificar a pesquisa. É importante ouvir dos alunos seus sentimentos sobre a habilidade de produção escrita e sobre o trabalho que é desenvolvido atualmente na escola, nesse sentido. Os eventuais comentários, sugestões, críticas, expectativas, que surgiram

desses questionários, estabeleceram meu ponto de partida para a criação dos instrumentos de coleta das produções escritas principalmente, e ainda para a definição de procedimentos instrucionais das atividades a serem propostas, ao final de cada unidade didática;

- um texto num gênero textual específico, ao final de cada unidade didática, contextualizado pelo tema da unidade, empregando aspectos lingüísticos que por ventura tenham sido estudados nessa unidade específica. Essas produções foram recolhidas e xerocopiadas para integrar o arcabouço do material coletado. As produções originais desenvolvidas por alunos da T2 foram corrigidas à luz das teorias de gênero australianas e devolvidas aos autores, acrescidas de um detalhado *feedback*, que visou a sua conscientização com relação às características dos textos e aos seus mecanismos de construção. As produções originais desenvolvidas por alunos da T1 foram corrigidas da forma tradicional, ou seja, apontando os erros mais significativos, de caráter léxico-gramatical, que comprometiam a inteligibilidade, e tecendo comentários genéricos sobre as produções;
- entrevistas informais, sempre que se fez necessário, a pedido da professora titular ou da professora pesquisadora, para esclarecimento de questões, com o intuito de viabilizar o bom andamento da coleta dos dados e de garantir a qualidade dos dados a serem coletados;
- um questionário para os alunos e um para o professor, ao final dos trabalhos de coleta dos dados. O objetivo desses dois instrumentos foi o de investigar os sentimentos dos alunos e da professora titular com relação ao uso da abordagem via gêneros para trabalhar a habilidade de

produção escrita, além de permitir que eles, enquanto sujeitos da pesquisa, avaliassem todo o trabalho. Outro objetivo foi o de servir de instrumento de comparação para os questionários iniciais. Uma manutenção de opinião, ou sua alteração, em função do trabalho desenvolvido, pode ser muito elucidativa, e pelo fato de esta pesquisa encerrar um certo caráter de ineditismo, tal comparação de questionários é valiosa na busca de *insights* sobre a melhor forma de conduzir o ensino via abordagem de gêneros, principalmente. Também busquei saber se, na opinião deles, houve algum crescimento, ou seja, se eles perceberam que aprenderam mais com o processo.

Em função do paradigma teórico traçado por Larsen-Freeman & Long, acerca da metodologia de pesquisa qualitativa para a aquisição de segunda língua, são apontadas as seguintes características desse tipo de intervenção metodológica investigativa (1991: 12):

- *“concerned with understanding human behavior from the actor’s own frame of reference”;*
- *naturalistic and uncontrolled observation;*
- *subjective;*
- *close to data; the “insider” perspective;*
- *grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive;*
- *process-oriented;*
- *valid; “real”, “rich”, and “deep” data;*
- *impossible to be generalized; single case studies;*
- *holistic;*

- *assumes a dynamic reality.*

Como ensinam Larsen-Freeman & Long (1991: 11):

The prototypical qualitative methodology is an ethnographic study in which the researchers do not set out to test hypotheses, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation. A quantitative study, on the other hand, is best typified by an experiment designed to test a hypothesis through the use of objective instruments and appropriate statistical analyses.

De acordo com Nunan (1992: 77), os estudos de caso examinam uma faceta ou um aspecto particular da cultura ou sub-cultura sob investigação, e seu objetivo é mostrar o que acontece em uma situação específica. Usando a tipologia de estudos de caso desenvolvida por Stenhouse, citada por Nunan (1992), o estudo proposto por mim encaixa-se na definição de estudo de caso avaliativo, uma vez que um grupo de indivíduos será estudado a certa profundidade e na medida em que a prática observada permitir. Esse tipo de estudo de caso, segundo ele, é normalmente trabalho de campo condensado, ou seja, requer do pesquisador que acompanhe todo o processo, o desenvolver dos sujeitos investigados ao longo do tempo, para que possa ser delineada qualquer conclusão de cunho avaliativo.

Nunan (1994) busca subsídios em Yin (1984) para teorizar da importância de se preservar a validade interna e a externa, bem como a confiabilidade de um estudo de caso. Acrescenta que a “*construct validity*”, no entanto, é difícil de ser garantida, uma vez que os instrumentos informativos dos resultados da pesquisa são, em sua maioria, de natureza subjetiva. No entanto, isso não compromete a qualidade da pesquisa, porque não faz parte dos objetivos vislumbrados.

A validade interna, no nosso caso, é dada pelo estabelecimento de um relacionamento causal, em que a abordagem via gêneros leva ou não a uma maior

motivação dos alunos e a uma melhoria das produções escritas dos mesmos. E isso será ou não comprovado pela avaliação das produções e pelos depoimentos dos alunos envolvidos na pesquisa e de seu professor, registrados nos questionários aplicados, notas de campo, e entrevistas informais realizadas.

A validade externa, que fala da população a quem as descobertas deste estudo podem ser generalizadas, é clara. A todos os alunos da escola particular, ou até da escola pública, no nível fundamental, que ainda não tenham sua habilidade de produção escrita em inglês trabalhada via abordagem dos gêneros textuais, como proposta neste estudo de caso, desde que feitas as adaptações necessárias a cada realidade.

Finalmente, no que tange à confiabilidade do estudo, parece-me que não haverá quaisquer problemas em se reaplicar esta pesquisa e conseguir resultados semelhantes, na medida em que será tomado o devido cuidado de se explicitar e documentar, em detalhes, todas as condutas realizadas e seus desdobramentos, além das demais circunstâncias que compõem a pesquisa.

2.2. Escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados

A escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados foi vinculada ao tipo de produção escrita que melhor contextualizava o tema da unidade didática estudada e que, dentro do possível, prestava-se a ser desenvolvido com elementos do conteúdo lingüístico trabalhado pela professora titular, ao longo da unidade em questão.

O objetivo não foi o de checar o aprendizado de estruturas. Nesse sentido, o conteúdo lingüístico nada mais é, para o escopo dessa pesquisa, que mais um recurso que deveria contribuir para que o aluno produzisse seus textos com mais facilidade e qualidade. Sendo assim, a escolha por um gênero textual não esteve vinculada à possibilidade que ele oferecia ou não ao aluno de usar as estruturas aprendidas. Muito

antes pelo contrário, são as circunstâncias sócio-culturais do inglês, determinantes do uso lingüístico de certas estruturas da gramática da língua, que definiram os gêneros textuais a serem trabalhados na atividade de produção escrita ao final de cada unidade didática. E, sob essa perspectiva, nada mais natural que se checarem as estruturas lingüísticas usadas pelos alunos no desenvolvimento de seus textos, enquanto escolhas adequadas ou não, e principalmente facilitadoras da escritura dos textos ou não.

A princípio, cada unidade didática acompanhada pela professora pesquisadora demandou uma produção a ser coletada; o que significa dizer, a escolha por um gênero textual, que foi explicitado e ensinado teoricamente, para subsequente prática consciente do mesmo, por parte dos alunos.

Retoricamente falando, acredito que a escolha por um gênero textual ou outro pode e deve acontecer em função da manutenção de um padrão de escrita relativamente comum, pelo menos à maioria das produções. Em outras palavras, a escolha de um bilhete, por exemplo, deveria trazer, em seu escopo, o trabalho com o e-mail, uma vez que ambos são retoricamente bastante semelhantes. À luz do pensamento de Paiva (2004)²¹, o bilhete e o e-mail apresentam diferenças significativas somente quando levamos em consideração o suporte de um e de outro. Nesse caso específico, o ensino do segundo gênero textual escolhido entre esses dois - e no caso não faz diferença qual dos dois deveria vir primeiro - serviria muito bem ao propósito de reforçar as características textuais apresentadas pelo primeiro gênero ensinado, compondo efetivamente uma seqüência coerente e didática de ensino via abordagem dos gêneros.

Embora essa seja a crença que tenho com relação à estruturação da abordagem genérica ideal que deveria ter sido impressa ao trabalho, na medida do possível, sabia, já

²¹ Paiva (2004: 78) afirma que ela vê “o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores.”

de antemão, que estaria vinculada às limitações trazidas pela atividade de produção escrita ao final de cada unidade didática proposta pelo livro didático adotado, uma vez que deveria somente adaptá-la e não substituí-la por completo.

Estas produções serão analisadas segundo os elementos de caracterização do contexto de situação dos textos, propostos por Hasan (1989), e pelos elementos definidores do contexto de cultura, segundo Halliday (1989), em função do tipo de dado coletado. As contribuições de Hasan fornecem subsídios para a observação de como os elementos textuais caracterizam um gênero, ou vice-versa, como um gênero elege elementos obrigatórios, opcionais e recursivos, na constituição do todo do texto. Já a teoria de Halliday promove a ligação indissociável do texto com seu contexto de produção, justificando sua existência e contextualizando o aprendido pelo aluno, dando aspecto de realidade aos textos construídos por ele, ao vinculá-los a uma função social. Essa vinculação faz com que os textos apresentem-se necessariamente como preciosos instrumentos para realizar dada função social, na esfera das interações da vida, o que facilita sua compreensão pelo aluno, sua motivação em usá-lo e sua conseqüente produção.

Segundo Cristóvão (2002), quando da escolha do gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, há que se ter o cuidado de não se propor nada que seja tão corriqueiro para o aluno - por isso mesmo, desinteressante - e que não apresente elementos de aprendizado real.

De acordo com Raimes (1993: 245), tal escolha é muito importante e deve levar em conta a necessidade real, social, que o aluno enfrenta em seu dia-a-dia. Escreve a autora:

(...) In a writing class, students need to be taught both to use the process to their advantage as language learners and writers, and also how to produce an acceptable product on demand. A shortcoming of the debate around these issues is that process and product have been seen as

either/or rather than both/and entities. However, while students certainly need to learn how to pass exams, they also need to perceive writing as a tool for learning, a tool that can be useful to them throughout their professional and personal lives.

Nunan (1999:273) defende que os alunos precisam aprender na escola a *factual writing*²², ou seja, a escrita a ser usada por ele em sua realidade diária: *...factual writing fosters the development of critical thinking skills, which in turn encourage the individual to explore and challenge social reality.*

3. Desenvolvimento metodológico da pesquisa

3.1. Instituição que viabilizou a pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na tradicional Rede de Ensino Arquidiocesano de Belo Horizonte, composta por dez escolas, que compartilham a mesma filosofia de trabalho e o mesmo projeto pedagógico²³. Cada escola tem um diretor, e os dez diretores estão subordinados a um superintendente. A equipe técnica da rede é composta pelos coordenadores de área. Trabalhei diretamente com a coordenadora de inglês do Ensino Fundamental da rede, que tem dezessete professores sob sua responsabilidade pedagógica, em duas das três turmas de 8ª série que ela rege, no Colégio Santa Maria.

²² *Factual writing* é um termo cunhado por Martin (1989) para relacionar a escrita de textos nos gêneros textuais com os quais o aluno lida naturalmente em seu dia-a-dia. Textos que indivíduos inseridos no mesmo contexto cultural, sócio-econômico e histórico compartilham naturalmente em função dos interesses pessoais, sociais e circunstâncias de sua vida. Para maiores informações sobre o assunto, ver Martin (1989).

²³ A identificação da instituição que viabilizou a pesquisa está sendo feita com o consentimento da mesma.

3.2. Fase de definição e preparo dos instrumentos de coleta

Num primeiro momento, nos meses de março e abril de 2004, baseada nos meus objetivos, na definição pelo meu marco teórico, na escolha metodológica para o design dessa pesquisa, no material didático adotado pelo colégio, na filosofia de ensino praticada pela rede (evidenciada em seu projeto pedagógico), e nas possibilidades concretas de desenvolvimento da minha pesquisa, defini o formato dos instrumentos de coleta das produções dos alunos, fiz a opção pelos gêneros textuais a serem trabalhados e a maneira pela qual este trabalho deveria transcorrer, levando em consideração minha limitação de tempo, principalmente.

Em duas turmas de 8ª série de outro colégio da mesma rede, Colégio São Paulo, perfazendo o total de 65 alunos, pilotei os primeiros questionários (o do aluno e o do professor), e pude tirar muitas conclusões interessantes, que já começaram a ajudar a contextualizar minha pesquisa no panorama do Ensino Básico da rede (ver anexos 17 e 18). Além disso, planejei todo o desenvolvimento da pesquisa. Durante esse mês, assisti a todas as aulas ministradas e troquei valiosas informações com a professora que rege ambas as turmas. Foi muito importante ouvir sua percepção a respeito da minha proposta de pesquisa, do formato dos instrumentos que eu pensava utilizar, da melhor maneira para a adaptação da atividade de produção escrita sugerida pelo livro didático, da escolha dos gêneros textuais a serem usados.

3.3. As fases da coleta de dados e os instrumentos usados

A coleta de dados desta pesquisa foi planejada para acontecer em três momentos: fase de contextualização da pesquisa, fase de coleta propriamente dita e fase de conclusão.

Na fase de contextualização e justificativa da pesquisa, os instrumentos escolhidos para aferição dos dados foram dois questionários, devidamente pilotados no primeiro colégio freqüentado, sendo um feito para os alunos e outro para o professor (anexos 1 e 2).

Na fase da coleta propriamente dita, usei instrumentos criados através da adaptação das atividades de escrita extensiva propostas pelo livro didático adotado pelo colégio, ao final de cada unidade. Essas atividades foram substituídas, respeitando-se o tema da unidade, o conteúdo gramatical trabalhado e a gama de gêneros textuais passíveis de serem usados para tanto (anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

Finalmente, na fase de conclusão, adotei outros dois questionários, sendo um para os alunos e outro para o professor titular, que visaram avaliar o trabalho como um todo, checar se as percepções externadas nos primeiros questionários (fase de contextualização), com relação ao trabalho com a habilidade de escrita, poderiam ser confirmadas ou não, e ouvir os sujeitos da pesquisa sobre minha principal pergunta: a explicitação das marcas dos gêneros textuais, quando do ensino da habilidade de produção escrita, é relevante para a facilitação e melhoria da produção dos alunos? (anexos 11e 12)

4. Desenvolvimento da coleta dos dados

Após o período inicial de definição e preparo dos instrumentos de coleta, vivenciado no Colégio São Paulo, em maio de 2004, fui transferida para outro colégio da rede, Colégio Santa Maria, agora para trabalhar sob a orientação da coordenadora de inglês, sujeito da minha pesquisa na condição de professora titular das turmas

investigadas. Tal transferência aconteceu porque a coordenadora preferiu acompanhar a pesquisa mais de perto.

Comecei a freqüentar todas as aulas de inglês de T1 e T2, onde efetivamente desenvolvi essa pesquisa. Achei importante estar presente o máximo possível para naturalizar essa intervenção que minha pesquisa significou na rotina dos alunos. Aproveitei o fato de freqüentar as aulas de inglês das duas turmas para tecer várias notas de campo, estabelecer mini entrevistas informais tanto com a professora titular quanto com os alunos, receber *feedback* de minha presença e conduta, críticas e sugestões aos instrumentos e às produções pedidas, principalmente.

Todas as produções escritas desenvolvidas pelos alunos dentro do meu projeto de pesquisa, com exceção da produção chamada 5b, foram realizadas extra-classe, como tarefa de dever de casa. A carga horária de que dispõe a professora é percebida pela mesma como “enxuta”. Nesse sentido, procurei desenvolver minha pesquisa de uma forma que ocupasse o mínimo possível do tempo da aula da professora titular. Até mesmo para que ela pudesse sentir que, trabalhar mais intensivamente a habilidade de produção escrita dos alunos, não significa ocupar tempo da aula, necessariamente.

4.1. Fase de contextualização e justificativa da pesquisa

No início de maio, apliquei o primeiro questionário do aluno nas turmas em que desenvolvi a pesquisa, e, logo a seguir, a professora titular devolveu-me seu questionário devidamente preenchido. Recolhi 38 questionários em T1 e 42 em T2. Em função da realidade explicitada por ambos os questionários, estava finalmente contextualizada e justificada, naquele momento, minha pesquisa.

Esses dados preliminares delimitam o número total de alunos sujeitos da pesquisa em 80 alunos. No entanto, após o mês de julho, T2 passou a contar com dois alunos a menos - um morreu e outro saiu do colégio.

4.2. Fase de coleta dos dados principais

Nesse colégio, acompanhei o desenvolvimento de sete unidades didáticas: da unidade seis à unidade doze. Ao final de cada unidade, o livro didático adotado²⁴ propõe uma atividade de escrita chamada *Put it Together!*, em que o aluno é chamado a fazer uma pequena redação, utilizando a estrutura gramatical e o vocabulário aprendido na unidade (anexo 3).

Diante disso, o que fiz foi, procurando seguir a proposta temática de cada unidade, criar uma outra atividade em substituição a essa, baseada nas teorias de gênero textual, segundo o pensamento da Escola de Sydney.

4.2.1. Os procedimentos instrucionais empregados

Com relação à forma de conduzir o desenvolvimento dessas atividades, alguns pontos precisam ser destacados. Primeiramente, o fato de que T1 contou com uma condução de atividades voltada simplesmente para a leitura dos enunciados das questões e para a explicação de seus desdobramentos. No entanto, para ambas as turmas, fiz questão de deixar bem claro desde o começo dos trabalhos que eles, os alunos, não mais fariam simples redações. A partir de então, eles estariam produzindo textos que tinham uma função comunicativa. Portanto, precisavam ser praticados na escola.

T2, por sua vez, contou com um componente instrucional retirado das teorias de gêneros desde o início. Então, o procedimento instrucional em T2 deu-se da seguinte

²⁴ IANNUZZI, S. & MCKEEGAN, D. Click Together. Book 4. Oxford: Oxford University Press.

maneira: as Produções 1 e 2 visavam explicitar o contexto de cultura de Halliday (1989), com ênfase no trabalho com os elementos campo, teor e modo. As características lingüísticas e retóricas dos possíveis textos a serem produzidos foram discutidas e explicitadas em sala de aula.

As Produções 3 e 4 foram pensadas para preparar os alunos para a Produção 5. Nesse sentido, elas visavam sensibilizá-los para a semiose dos elementos textuais, com o destaque para a importância do elemento não verbal na veiculação de sentido nos textos. O aporte teórico que as fundamenta está dos insumos fornecidos pela semiótica social primeiramente concebida por Halliday (1978, 1989) e posteriormente desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996), principalmente. No Brasil, destaco o trabalho de Meurer (2004) e Heberle (2004), nesse sentido.

A Produção 5, em T2, já visou estabelecer uma análise textual mais profunda. Para tanto, foi explicitado o contexto de situação do texto. Sendo assim, foram trabalhados com os alunos os elementos textuais obrigatórios, opcionais e recursivos, segundo perspectiva de Hasan (1989), em complementação à teorização de Halliday (1989) acerca do contexto de cultura, já trabalhado desde a Produção 1.

Ao longo de todo o trabalho de coleta dos dados, pedi aos alunos que redigissem pequenos textos, de um ou dois parágrafos normalmente, lançando mão do conteúdo estrutural e lexical aprendido no decorrer da unidade, desde que esse conteúdo pudesse ajudá-los a realizar seu intento comunicativo do momento. Reforcei alguns desses pontos gramaticais, que por ventura achei muito relevantes para o desenvolvimento das produções a que se referiam, porém sempre de forma contextualizada, ou seja, dentro do contexto de produção do gênero textual que havia pedido que fizessem. E proporcionei, sempre que possível, um *feedback* detalhado de sua performance, chamando a atenção de cada aluno para os aspectos relativos às teorias de gênero textual por mim abraçadas.

4.2.2. Os critérios de elaboração e fornecimento de *feedback*

Em função de minha experiência profissional, sei que o *feedback* realmente construtivo é aquele que aponta o erro, diz do motivo pelo qual tal escolha feita pelo aluno é considerada errada e dá a(s) possibilidade(s) para que a pessoa aprenda com aquele erro e não o cometa mais, seja apontando para o aluno a escolha considerada correta, seja apontando onde encontrar a informação que mostra a ele qual é a escolha considerada correta. Pelo fato de faltar tempo, durante as aulas da professora titular, para comentar os erros mais freqüentes e discuti-los com os alunos, e também porque acredito que *feedback* deve ser, na medida do possível, dado para cada aluno individualmente, elaborei esses *feedbacks* contendo as três informações que garantem, na minha opinião, que ele seja percebido como justo, elucidativo e construtivo.

Foge ao escopo dessa pesquisa investigar os efeitos do fornecimento de *feedback*, e então isso não será feito. No entanto, por acreditar que o *feedback* tem uma importância muito grande em todos os processos conduzidos em sala de aula, e principalmente em todas as atividades relacionadas à produção escrita, não me furtei em dedicar uma atenção especial a essa questão. Estabeleci critérios para o fornecimento dos *feedbacks* aos alunos, que estão explicitados e discutidos no anexo 19.

4.2.3. Planejamento e condução dos trabalhos

A primeira unidade didática, cujo desenvolvimento completo eu presenciei (Unidade 6), não teve a sua atividade de produção escrita adaptada ou substituída. Na verdade, achei que não era sensato começar introduzindo mudanças nas condutas antes que os alunos estivessem à vontade com minha presença. Achei que era o momento de formalizar a realização dessas atividades, desse momento em diante, em uma folha separada, por mim preparada com esse fim, sem identificação através de nomes, mas

somente por seus números de chamada. Foi um momento de negociar com os alunos as diretrizes básicas do trabalho. Essa atividade foi realizada exatamente como o livro a propõe.

Uma vez que o livro texto utilizado assim determinava, pedi que os alunos me contassem, em poucas linhas, quais as qualidades que uma pessoa deveria ter para ser uma boa representante estudantil. O livro indicava que os alunos deveriam criar frases para atender a essa questão, usando os modais ensinados. Recolhi 73 produções nas duas turmas, e cada uma delas recebeu um *feedback* individualizado. Procurei não apontar erros estruturais se eles não feriram o critério da inteligibilidade²⁵. Mas desprezei essa primeira produção, na definição do corpus a ser analisado por essa pesquisa, pelos motivos já citados.

QUADRO DAS PRODUÇÕES

Identificação da produção	Momento da realização	Quantid. recolhida	Conteúdo da Tarefa	Anexo
1	Final unid. 7	70	- <i>personal schedule</i> - <i>have to, might</i>	4
2	Final unid. 8	66	- <i>sugestão, aconselhamento</i> - <i>descrição, nominalização, modais (can/should/have to/must), superlativos</i>	5
3	Final unid. 9	48	- <i>sensibilização p/ os elementos comunicativos não verbais</i>	6
4	Final unid. 10	50	- <i>sensibilização p/ os elementos comunicativos verbais e não verbais da propaganda de revista e/ou jornal</i> - <i>present perfect tense</i>	7
5a	Final unid. 11	58	- <i>propaganda de produto a ser vendido no próximo verão</i>	8
5b	Final unid. 12	24	- <i>avaliação da propaganda de um colega – questionário</i>	9
5c	Final unid. 12	06	- <i>reelaboração da propaganda (5a) com base no feedback do colega e da professora pesquisadora</i>	10

Quadro 1 – Quadro esquemático das produções dos alunos

²⁵ Segundo proposto por Jenkins (2000). O critério da inteligibilidade diz da capacidade que um item tem de veicular a significação pretendida por seu autor, independente de sua adequação aos critérios gramaticais léxico-sistêmicos vigentes.

As atividades adaptadas e trabalhadas nas duas turmas incluídas na pesquisa são as seguintes: 1ª produção: *Put it Together – Unit 7* (anexo 4); 2ª produção: *Put it Together – Unit 8* (anexo 5); 3ª produção: *Produção n.3 – Unit 9* (anexo 6); 4ª produção: *Produção n.4* (anexo 7); 5ª produção: *Written Production #5* (anexo 8).

Ao todo, foram coletadas 320 produções, conforme mostrado no Quadro 01.

Diferentemente das demais, as Produções de nº 3 e 4 (anexos 6 e 7, respectivamente) foram propostas e realizadas em português. A de nº 3 foi criada para sensibilizá-los para o largo uso que fazemos dos elementos não verbais na comunicação. Já a produção de nº 4 trouxe propagandas de jornal e revista em inglês, e os alunos foram chamados a explicitar os elementos não verbais que elas se prestavam a comunicar, e qual mensagem eles veiculavam no contexto das propagandas dadas.

A escolha feita no sentido de pedir que essas produções acontecessem em português não se justifica por si só. Devido ao curto período de tempo que eu tive para trabalhar os aspectos genéricos de uma propaganda veiculada em jornal ou revista com os alunos, e pelo fato de que esses aspectos apresentam-se em grande proporção na propaganda em forma de elementos não verbais, achei que a condução dessas duas produções específicas em português, além de garantir que o componente instrucional trabalhado seria mais eficiente, ainda otimizaria meu tempo. Elas foram pensadas para ser atividades preparatórias para a atividade de nº 5.

Todas as produções foram trabalhadas à luz das teorias australianas dos gêneros textuais, em T2. As teorizações, no entanto, foram introduzidas paulatinamente. Para a realização das Produções 1, 2 e 3, somente as categorias referentes ao contexto de cultura foram introduzidas. Da Produção 4 em diante, além de trabalhar as categorias do contexto de cultura, introduzi as categorias referentes ao contexto de situação dos textos.

T1 realizou as mesmas atividades que T2, com exceção das Produções 5b e 5c, porque essas duas produções demandavam conhecimento sobre as categorias propostas por Hasan, e os alunos de T1 não tiveram acesso a essa teorização. Como eles fizeram exatamente as mesmas atividades que os alunos de T2, eles usaram os mesmos instrumentos elaborados para a coleta dos dados, em T2. A única diferença na condução da pesquisa nas duas salas foi o tipo de componente instrucional e de *feedback* dados aos alunos.

A Produção 5 teve um tratamento um pouco diferenciado das anteriores. Imprimi uma dinâmica de escrita enquanto processo para ajudar na questão de explicitar e fixar a teorização dada, via abordagem de gêneros. Além disso, resolvi viabilizar a dinâmica porque, em função de meus estudos, acredito que esse tipo de condução tem muitas vantagens sobre a condução tradicional, porque ela propicia o construir solidário do conhecimento, ela diminui o filtro afetivo do aluno, ela desloca o foco do processo de ensino/aprendizagem da figura do professor, ela dá subsídios para a implementação de uma política de correção e avaliação que não esteja voltada para o apontamento dos erros gramaticais pura e simplesmente. Como se tudo isso não bastasse, ela ainda reforça a autonomia do aluno, chamando-o a assumir responsabilidade pelo seu aprendizado na medida em que cobra que ele negocie com o colega o significado do texto que criou, como está amplamente discutido pelos teóricos, a respeito das vantagens da escrita enquanto processo (ver página 46).

Essa dinâmica foi desenvolvida da seguinte forma: primeiramente, pedi à T1 e à T2 que criassem uma propaganda, como as geralmente veiculadas em revistas e jornais (Produção 5a, anexo 8).

Num segundo momento, pedi somente aos alunos de T2 que trocassem as produções entre si e avaliassem-nas, com base no questionário distribuído (Produção 5b,

anexo 9). Esse questionário retomou o conteúdo instrucional trabalhado com alunos de T2, e por isso mesmo, desse momento em diante, a dinâmica da escrita como um processo só pôde ser vivenciada pelos alunos dessa turma.

Isso feito, recolhi as produções e os questionários de T2, revi cada questionário, incluí neles os meus comentários, complementando a avaliação feita pelo colega, oferecendo não somente mais base teórica, mas também uma segunda opinião a respeito de cada produção. Voltei para a sala de aula de posse desse material e entreguei novamente a seu autor a produção por ele criada e o questionário de avaliação dela, respondido pelo colega e por mim.

Por fim, pedi aos alunos que recriassem sua propaganda, com o objetivo de fazer com que ela ficasse tecnicamente perfeita - em função das questões que havíamos discutido em sala de aula e com base no que havia sido levantado pelo questionário - e que voltassem a me entregar o produto final (Produção 5c, anexo 10).

Com relação a essa última produção, de recriação de sua propaganda, apenas 06 alunos cumpriram a tarefa.

4.3. Fase de conclusão da coleta

Finalmente, cumprindo a fase de conclusão da coleta dos dados, apliquei o segundo questionário do aluno (anexo 11), e o segundo questionário do professor (anexo 12), no início de outubro de 2004. Recolhi 39 questionários em T2, e 39 questionários em T1. A professora titular, por sua vez, entregou-me seu questionário devidamente respondido no final de outubro, quando fizemos uma reunião de avaliação e fechamento dos trabalhos.

A parte empírica deste trabalho de pesquisa foi concluída então no dia 25 de outubro, com o encerramento da fase de conclusão da coleta dos dados.

Uma vez explicitado o procedimento metodológico de coleta dos dados, passo agora, em capítulo independente, a tecer sua criteriosa apresentação e análise, para posteriormente estabelecer as pertinentes conclusões do trabalho como um todo.

ANÁLISE DOS DADOS

1. Introdução

Para proceder à análise dos dados coletados, decidi agrupá-los em três momentos, em função das fases da coleta em que surgiram. Assim sendo, analisarei primeiramente os dados de contextualização e justificativa da pesquisa; num segundo momento, os dados da fase de coleta dos dados principais; e, por último, os dados da fase de conclusão da coleta.

2. Dados da fase de contextualização e justificativa da pesquisa

Como descrito na seção de Metodologia, os dados coletados na fase inicial da pesquisa referem-se a informações provenientes de dois questionários: o primeiro questionário do aluno e o primeiro questionário do professor. Discuto, então, cada um deles à sua vez.

2.1. Primeiro questionário do aluno (anexo 1)

Esse questionário foi respondido pelas duas turmas envolvidas na pesquisa: T1 e T2. Em T1, obtive 38 instrumentos entregues e, em T2, 42.

As questões de 4 a 8 referem-se à atividade de redação proposta pelo livro didático ao final de cada unidade, chamada '*Put it Together*' (anexo 3). No Colégio São Paulo, onde criei e pilotei esse instrumento, a professora titular pede que os alunos desenvolvam essa atividade normalmente como tarefa de casa. Como as produções que pedi que os alunos fizessem, para compor a coleta de dados desta pesquisa, tratam-se de adaptações dessas atividades via teoria dos gêneros, nada mais natural que elas

estivessem presentes nesse questionário (Sobre a pilotagem deste questionário, ver anexo 17).

A professora titular do Colégio onde minha pesquisa efetivamente aconteceu não trabalha essa atividade com seus alunos. Segundo opinião expressa por ela no primeiro questionário do professor (anexo 2), que será discutido no próximo item deste capítulo, e alguns de seus depoimentos informais ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ela não tem tempo suficiente para desenvolver a habilidade de produção escrita dos alunos proposta pelo livro didático. Além da carga horária exígua com que ela conta para desenvolver seu programa – duas aulas de 50 minutos por semana –, ela acha que a correção dos instrumentos produzidos deve ser individualizada e requer a elaboração de *feedbacks* personalizados, o que consome muito tempo extra-classe. Sendo assim, fui obrigada a pedir aos alunos que desprezassem as questões de 4 a 8 e se limitassem a responder as questões 1, 2, 3, 9 e 10.

A primeira pergunta desse questionário é: Você gosta de fazer redações em inglês?, e as respostas dadas a ela determinam as representações gráficas nas Figuras 01 e 02.

Pelos gráficos, fica fácil visualizarmos que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, não gosta de fazer redações.

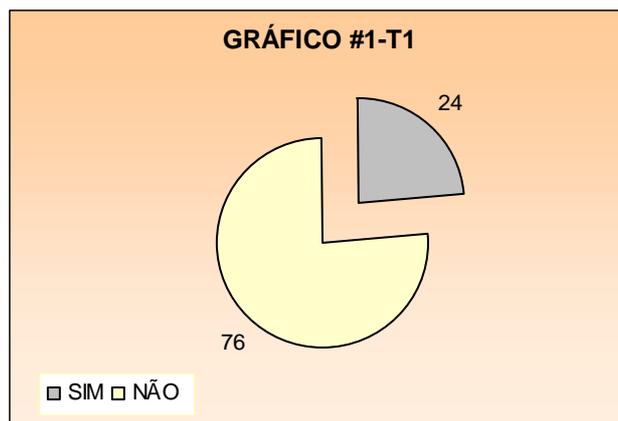


Fig. 1 – 1º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1

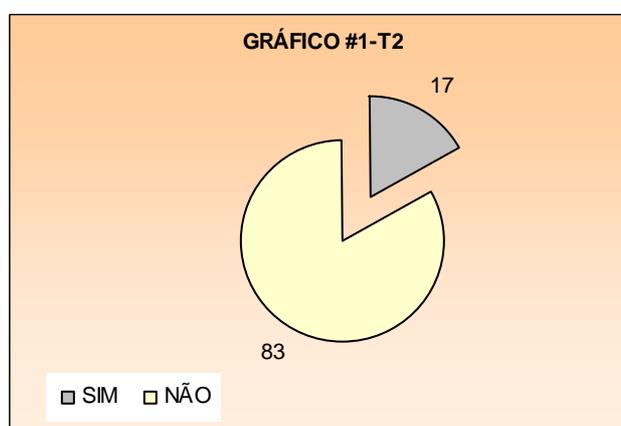


Fig. 2. – 1º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2

Existe uma crença consolidada entre os alunos de que fazer redação é uma tarefa muito chata e sem sentido. O que me informa a realidade de sala de aula que conheço é que, normalmente, pede-se ao aluno que componha um texto, geralmente dissertativo, sobre dado assunto definido por seu professor, de maneira autoritária. O aluno tem como leitor da sua redação somente o seu professor, e o único motivo que é dado a ele para desenvolver tal tarefa é o de que ele será avaliado em termos de estrutura de língua – basicamente aspectos léxico-gramaticais, e eventualmente alguns aspectos retóricos que comprometam a coerência do texto escrito. Assim conduzida, a tarefa não tem mesmo sentido, porque o aluno não consegue perceber a sua aplicabilidade em sua vida,

ou seja, ele não entende por que aprender a fazer boas redações pode ser interessante para ele. Além do mais, existem outras formas mais simples e diretas de se checar o conhecimento léxico-sistêmico do aluno, e ele sabe disso. A ele, tal atividade apresentada desvinculada da real acepção e função dos textos que escrevemos pela vida, parece descontextualizada, cansativa e inútil.

Baltar (2004: 96-7) relata a mesma percepção em sua realidade, no sul do Brasil. Segundo o pesquisador, precisamos começar a conceber a escrita como um construto cognitivo e, ao mesmo tempo, uma prática social, para nortearmos nossa prática de forma mais consoante aos desafios da nova realidade que o século XXI impôs.

A questão nº 3 do questionário versou sobre o fato que tanto alunos quanto professores percebem a atividade de produção escrita conforme o estabelecido pelo paradigma da escrita como um produto, que vigeu o ensino durante o século XX: Quando você faz uma redação em inglês, você se preocupa em usar as estruturas gramaticais e/ou o vocabulário que aprendeu na unidade didática? As respostas definiram os gráficos das Figuras 03 e 04.

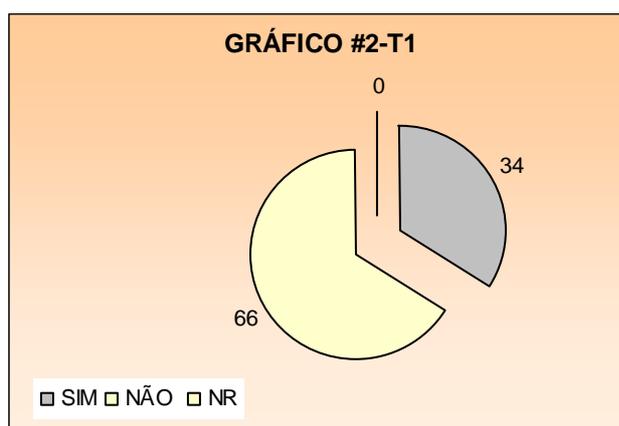


Fig. 3 – 2º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1

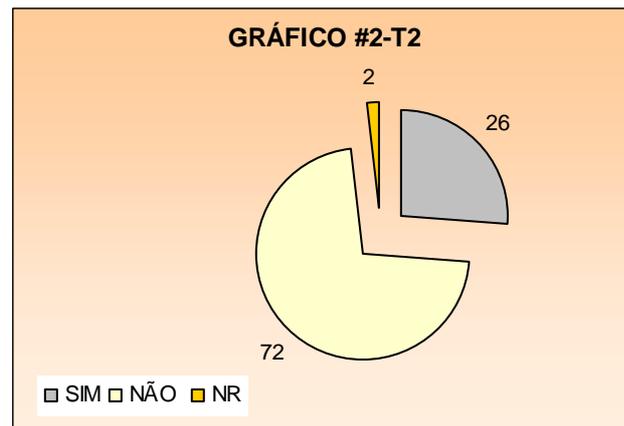


Fig. 4 – 2º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2

Nos gráficos das Figuras 03 e 04, a cor cinza determina a quantidade de alunos que disse se preocupar em utilizar a estrutura e o vocabulário aprendidos, na composição de seus textos, e, em amarelo, o percentual deles que não tem essa preocupação. Em laranja, sob as iniciais NR, vemos o percentual dos alunos que não responderam à pergunta.

Analisando os gráficos, percebemos que a maior parte dos alunos, em ambas as turmas, entende que fazer redação significa preocupar-se principalmente com a forma, uma vez que responderam sim à pergunta. A escrita livre de erros ainda é o objetivo principal, senão o único, de professores e alunos. Não há uma conscientização no sentido de que a elaboração textual, ou seja, a maneira como o aluno irá se utilizar dos mecanismos de textualização para registrar as etapas do seu pensamento, a forma como ele faz a transposição de suas idéias para a linguagem verbal, de forma coerente e coesa, na tessitura do texto, isso é o que define a qualidade e a eficiência do texto. E por esse motivo, é esse o conhecimento que o aluno precisa trabalhar na escola para, num segundo momento, aliar esse conhecimento de elaboração textual ao conhecimento léxico-sistêmico adquirido, na composição e revisão de seus textos.

A segunda questão é: Você acha fácil escrever um parágrafo em inglês? Obteve a seguinte resposta:

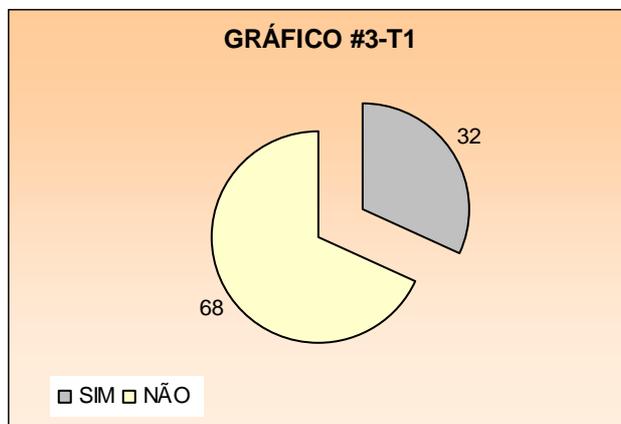


Fig. 5 – 3º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1

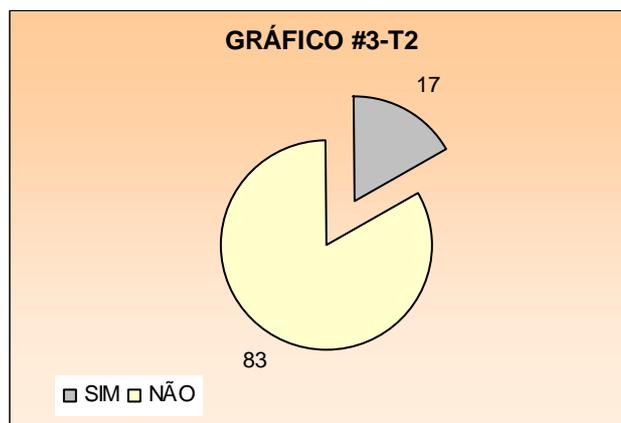


Fig. 6 – 3º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2

O que nos informa os gráficos das Figuras 05 e 06 é que 75% em média dos alunos envolvidos na pesquisa não acha fácil escrever em inglês. Acredito que, se a escrita fosse percebida pelo aluno como uma função social, ou seja, um meio para se alcançar determinado objetivo social, esse percentual diminuiria muito. A tarefa de escrever sobre um tema realmente fica bastante dificultada quando não pré-concebemos o leitor, o objetivo do texto e o seu suporte, pelo menos.

Pelo fato de que eu já imaginava obter um resultado semelhante com essa pergunta, propus a eles a questão de nº 10, que finaliza o questionário e investiga a facilidade ou dificuldade que o aluno tem em elaborar seus textos em português: Você tem facilidade de escrever seus textos em português, ou seja, você nunca precisa da ajuda de ninguém para elaborar qualquer tipo de texto, desde um bilhete pros seus amigos até uma carta para a diretora do colégio reclamando sobre algo, por exemplo? Essa pergunta tem um problema: sua primeira parte demanda um tipo de resposta contrária ao tipo de resposta demandada pela sua segunda parte. Para saná-lo, expliquei a ambas as turmas o que eu queria dizer com ter facilidade ou dificuldade, lendo e comentando a segunda parte da pergunta (desde as palavras “ou seja”, até o final), e redefinindo o questionamento como sendo somente: Você tem facilidade de escrever qualquer tipo de texto em Português? Meu objetivo era desvincular a questão do domínio do inglês da problemática de elaboração textual. As respostas dadas pelos alunos estão representadas nas Figuras 07 e 08.

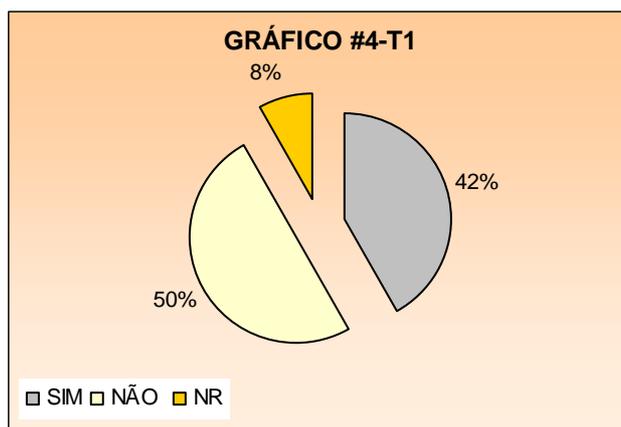


Fig. 7 – 4º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1

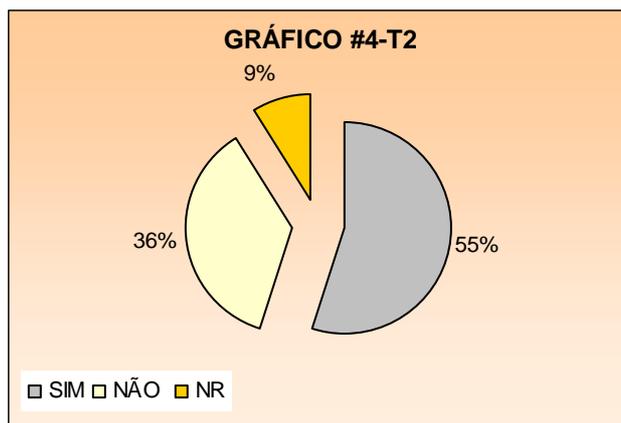


Fig. 8 – 4º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2

Pelos dados com essa pergunta, a questão da dificuldade na elaboração textual fica evidenciada, para os alunos de uma maneira geral. Aproximadamente a metade dos alunos investigados percebe que não conseguem elaborar textos com tranquilidade nem em L1, o que evidencia que o tratamento da habilidade de escrita em inglês precisa envolver muito mais do que os aspectos léxico-sistêmicos da língua.

Por fim, temos a questão nº 9: Na sua vida profissional futura, você acha que algum dia você pode vir a precisar saber escrever em inglês? Interessante que eles percebem tal habilidade como muito importante. No entanto, o simples fato de acreditar que vai ser importante num futuro profissional escrever em inglês, apenas isso não é suficiente para motivá-los a desenvolver seu letramento via realização de redações na escola, visto que eles são bastante receptivos a qualquer atividade que não seja apresentada como atividade de fazer redação, de desenvolver uma composição, ou algo muito parecido. Por isso mesmo, eu chamei suas atividades de produções textuais.

As Figuras 09 e 10 ilustram a opinião dos alunos sobre a importância de se aprender a escrever em inglês.

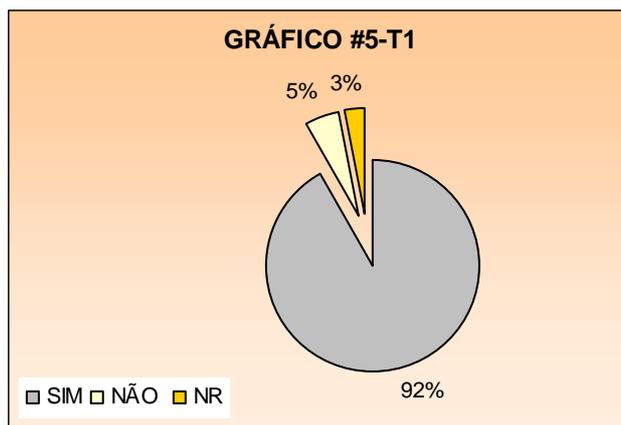


Fig. 9 – 5º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T1

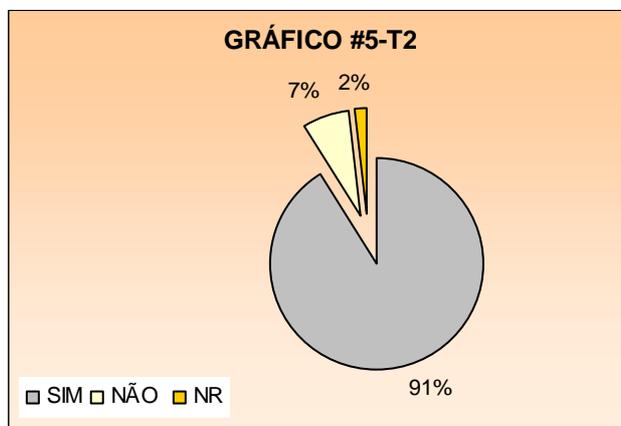


Fig. 10 – 5º gráfico de contextualização e justificativa da pesquisa em T2

Ouvidos os alunos sobre essas questões básicas que motivaram minha pesquisa, passo a comentar agora algumas opiniões interessantes, da professora titular das turmas, obtidas principalmente através do primeiro questionário do professor.

2.2. Primeiro questionário do professor (anexo 2)

Este instrumento foi elaborado em quatro seções temáticas, a saber: a filosofia do livro didático adotado no Colégio, com respeito às atividades de produção escrita, as atividades eventualmente promovidas que envolvem produção escrita, os gêneros textuais e a abordagem comunicativa. Meu objetivo foi tentar mapear, mesmo que

superficialmente, as principais percepções e práticas da professora titular, no que tange ao trabalho com a habilidade de produção escrita dos alunos. De posse dessas informações, norteiei o desenvolvimento de minha conduta em sala de aula e da coleta dos dados principais, que são as produções dos alunos.

Acredito que essas informações são muito importantes para justificar minha pesquisa, num primeiro momento, e para dar as primeiras diretrizes na condução das instruções das produções em cada uma das turmas.

2.2.1. O livro didático

Perguntada se o livro didático cria oportunidades para o aluno desenvolver frases completas, estruturadas em sujeito, verbo e complemento, de maneira contextualizada, formando um todo textual, com o objetivo de treinar a habilidade de produção escrita, ela me respondeu que o aluno não tem oportunidade de estruturar frases sozinho.

Sobre a atividade chamada '*Put it Together*', que objetiva transpor o conteúdo aprendido ao longo da unidade didática, de acordo com a sua realidade, compondo uma redação (anexo 3), perguntei por que ela não trabalha essa atividade, como ficou evidenciado nos questionários dos alunos e em conversas informais que tivemos devidamente registradas em notas de campo. Ela me explicou que a estrutura do exercício é, a seu ver, uma cópia de um parágrafo dado ou a apresentação de fichas a serem somente preenchidas pelos alunos, de forma muito conduzida, basicamente substituindo algumas informações previamente dadas.

Por isso, ela acredita que essa atividade em nada ajuda seu aluno e opta por oportunizar o vocabulário das unidades, não trabalhando a atividade de produção escrita chamada '*Put it Together*'. Ela oportuniza o vocabulário da seguinte forma: pede que os

alunos copiem o texto que abre todas as unidades didáticas, em casa, e que copiem o vocabulário que ela passa no quadro, referente a esse texto especificamente, em sala, na aula seguinte, como atividade de introdução da unidade didática.

2.2.2. As atividades de escrita

A professora considera que as produções escritas de seus alunos são satisfatórias. Pelo que pude perceber, com o termo produções escritas, ela diz das frases que eles são capazes de preencher corretamente, de acordo com as normas gramaticais trabalhadas em sala de aula. Ela afirma que de 61% a 80% de seus alunos é capaz de usar corretamente as estruturas gramaticais e o vocabulário aprendido na unidade didática, nos exercícios propostos e nas provas. Como as provas seguem o padrão de questões objetivas, invariavelmente, atesto que tal afirmação da professora é verdadeira.

Na pergunta 3.4 do mesmo questionário, no entanto, na página 4, deixei claro para ela que, quando eu falo de produção escrita satisfatória, eu me refiro à elaboração de textos que atendam às necessidades comunicativas das pessoas de forma eficaz. Perguntada se ela confirma minha percepção de que a grande maioria dos alunos não dá conta, ou tem muita dificuldade de expressar-se por escrito em inglês, ela responde que sim. E faz questão de estender essa percepção sua à capacidade dos alunos de expressarem-se por escrito em português, ou seja, dizendo que ela é insatisfatória. Isso vai totalmente ao encontro do que os alunos responderam no questionário discutido anteriormente.

Na percepção da professora titular, os alunos da faixa etária em questão, 14 a 15 anos, têm muita dificuldade em se envolver com as proposições e dinâmicas tradicionais da sala de aula de uma maneira geral. Segundo ela, qualquer atividade que não tenha valorização em termos de nota é desprezada por eles, em qualquer disciplina. E quando

eles se vêem compelidos a cumprir determinada tarefa, sua reação geralmente é a de alegar de antemão que a tarefa pedida é difícil, que eles não conseguem fazê-la, antes mesmo de tentar. Também confirmo essa percepção da professora e concluo que é preciso usar do máximo de criatividade possível para motivar nossos alunos a trabalhar a escrita.

Como pude presenciar ao longo desses meses no colégio, a professora sempre prescreve atividades para casa, explica muito bem os enunciados de cada uma, e seus alunos normalmente realizam tais tarefas. No entanto, não há tarefas de criação textual. O que eles fazem basicamente são exercícios estruturais que trazem inclusive um modelo. As atividades feitas em casa são devidamente corrigidas em sala, coletivamente, com o apoio do recurso do quadro negro, quando necessário. Ela afirma que consegue perceber claramente o que o aluno aprendeu e o que precisa ser revisto. Ela sugere que gostaria de poder desenvolver essa correção de forma um pouco mais individualizada; no entanto, sua realidade de carga horária reduzida e grande número de alunos em sala não permite isso.

Ela percebe que a habilidade de leitura é amplamente trabalhada pelo livro didático, envolvendo inclusive o ensino das estratégias de leitura, e que a habilidade de escrita, por sua vez, não recebe tratamento algum. A meu ver, é muito importante que se desenvolva um trabalho de pesquisa bem criterioso, sobre o livro didático adotado para se ensinar inglês no Ensino Básico da maioria das escolas do Brasil, explicitando como a habilidade da escrita é trabalhada. Em função de sua importância para o letramento dos nossos alunos, e pelo fato de o livro didático ser o instrumento de suporte mais amplamente usado nas escolas, acho que essa pesquisa é necessária inclusive.

2.2.3. Os gêneros textuais

O livro didático adotado no Colégio Santa Maria²⁶ trata os gêneros textuais como mera ilustração. Com isso quero dizer que não há qualquer movimento no sentido de mostrar as marcas dos gêneros, como são construídos, porque são os instrumentos usados para melhor atingir determinado objetivo, etc. Basicamente, são colocados no livro didático como suporte para veiculação do conteúdo, temático principalmente, que se intenta ensinar. Não há também intenção de se ensinar o gênero textual como um conteúdo complementar ao conteúdo lingüístico que ele viabiliza.

A professora confirma minha afirmação, quando diz que não há um momento no decorrer do trabalho de uma unidade didática em que o professor ensina qualquer coisa que seja sobre os gêneros textuais pertinentes às situações comunicativas envolvidas.

2.2.4. A abordagem comunicativa

Pelo fato de viger atualmente a demanda por material e abordagem comunicativos no ensino de inglês nos colégios em geral na lida com o Ensino Básico, e por observar que é essa a orientação do livro didático adotado, perguntei à professora titular se ela acreditava na possibilidade de se trabalhar a habilidade de produção escrita dos alunos de forma comunicativa. Fiz essa pergunta por que é muito comum os professores pensarem que não há como trabalhar a escrita de forma comunicativa. Sendo assim, como a proposta pedagógica da maioria das escolas atualmente é ancorada nos preceitos da abordagem comunicativa, essa crença infundada poderia ser o motivo pelo qual a habilidade de escrita não é trabalhada devidamente nas escolas, a meu ver. Ela respondeu que acreditava que sim, que a habilidade de escrita poderia ser trabalhada de maneira comunicativa, e que, devido a isso, havia aceitado a pesquisa.

²⁶IANNUZZI, S. & MCKEEGAN, D. Click Together. Book 4. Oxford: Oxford University Press.

Na seção seguinte, então, descreverei em detalhes como cada produção foi operacionalizada e os resultados que trouxe para o escopo desta pesquisa.

3. Dados da fase de coleta dos dados principais

O que denominei dados principais da coleta são sete tarefas de produção escrita realizadas por T1 e por T2. Pelo fato de que cada produção é diferente uma da outra e recebeu uma condução também diferenciada, cada uma envolve vários detalhes diferentes que não podem deixar de ser mencionados e discutidos, uma vez que têm influência direta nos dados coletados. Sendo assim, optei por analisá-las uma a uma, na ordem em que aconteceram em campo.

3.1. Produção 1 (anexo 4)

A produção 1 foi conduzida de forma idêntica em ambas as turmas. A intenção primeira foi tentar estabelecer um termômetro para a habilidade de produção escrita. Era preciso perceber onde os alunos estavam para ir até eles, e começar de lá todo o trabalho. A intenção segunda foi sensibilizá-los para o fato de que nós só escrevemos quando sentimos a necessidade de fazê-lo. Sendo assim, todo texto que produzimos tem uma função social. Visa alcançar um objetivo comunicativo, visa cumprir uma função comunicativa que justifica a sua existência.

Retomando a teorização de Halliday e de Hasan (1989), as categorizações campo, teor e modo prestam-se a explicitar a estrutura e o desenvolvimento de qualquer texto. Essas categorias não são estanques e seus limites são muito tênues. À forma como essas categorias genéricas de Halliday estruturam os textos, Hasan (1989) chamou de configuração contextual. Tanto a Produção 1 quanto a Produção 2 serão analisadas com

base na configuração contextual dos textos produzidos pelos alunos, que Halliday chamaria de registros. (Para teorização, ver capítulo 2.)

Essa Produção 1 traz duas questões. A primeira convida o aluno a preencher um *personal schedule*, com as informações relativas às suas atividades rotineiras durante um dia determinado. Pedi que eles fossem absolutamente verdadeiros ao preencher o quadro (*schedule*), para garantir o elemento realista da tarefa, conforme perspectiva de Nunan (1999)²⁷. A segunda questão propõe que ele, então, desenvolva um pequeno parágrafo, relatando as principais atividades que desempenharia nesse dia, segundo o que havia inserido no *schedule*.

Na primeira questão, por se tratar do preenchimento do *schedule* (campo), o aluno deveria estar atento para o fato de que usamos palavras abreviadas, elipses, símbolos, pequenos desenhos, etc, para resumir dicas de nossos compromissos, e até de pequenas coisas de que não podemos nos esquecer. A escolha lexical básica teria que ser verbo + substantivo, uma vez que o gênero textual quadro limita a quantidade e a disposição dos elementos no papel.

Todo *schedule* é pessoal. O leitor coincide com o escritor. O uso de recursos verbais e não verbais são personalizados e extrapolam o mapeamento de elementos definidores da categoria campo. Esses elementos não são previsíveis e definem o teor de cada registro, na primeira questão. Na segunda, no entanto, o leitor não é o escritor.

Com relação ao modo, em ambas as questões, ele é escrito, e o meio é gráfico.

Na segunda questão, com relação ao campo, o aluno terá que fazer escolhas retóricas adequadas ao gênero textual relato. Ele terá que se preocupar em estabelecer uma relação entre os períodos, para garantir a coesão textual (artigos, conjunções, pronomes têm função especial). Ainda, espera-se que o aluno preocupe-se com a

²⁷ Nunan (1999) define como *realistic* tudo aquilo que é passível de acontecer numa situação real de comunicação.

concordância entre os termos da frase, a regência, e as escolhas lexicais relacionadas à adjetivação e ao emprego correto dos advérbios, principalmente, para garantir a compreensão de seu texto pelo leitor.

O Exemplo 01 apresenta um registro que pode servir de ilustração para o que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, produziu. Há problemas tanto em relação às categorias léxico-gramaticais, quanto em relação às categorias textuais (refiro-me especificamente às categorias que garantem a coesão e a coerência aos textos, basicamente). Os alunos apresentaram dificuldade em estabelecer a transposição da linguagem objetiva e esquemática, usada na elaboração do quadro, para a linguagem analítica da escrita extensiva, usada no relato das atividades a serem desempenhadas.

O Exemplo 02 apresenta um registro em que o aluno não conseguiu cumprir a tarefa, na minha opinião. Além dos problemas léxico-gramaticais que a maioria dos alunos das duas turmas também apresentou, porém em menor escala, esse aluno demonstrou que não tem noção textual, ou seja, que não consegue perceber como o nosso pensamento é articulado na forma de texto. Ele não vê uma correlação clara entre os textos com que se depara em seu dia-a-dia e o pensamento de seus autores. Mesmo após uma explicação cuidadosa que dei, com relação às diferenças básicas entre a forma esquemática e objetiva que usamos para fazer pequenas anotações em agendas, listas, quadros de aviso, etc, e a forma mais elaborada e analítica que usamos para redigir um pequeno relato, por exemplo, ainda assim ele não conseguiu transpor as informações do quadro para o parágrafo. Não inseriu verbos para caracterizar suas atividades!

Quase 10% em média dos alunos das duas turmas apresentaram registros como o Exemplo 02, no que se refere à qualidade textual. Considero esse número alto, o que é preocupante.

Put it together - Unit 7

43

1. Make a schedule for June, the 7th. Fill in the chart bellow, with information on what YOU have to do and/or what YOU might do.

June 7	Schedule of Events
<ul style="list-style-type: none"> Morning (from 7:10 am up to 11:40 am) 	Attend classes at Colégio Santa Maria
<ul style="list-style-type: none"> Afternoon At noon 	Eat lunch
From 2 pm to 6 pm	I studied and take a bath
<ul style="list-style-type: none"> Evening At around 6 pm 	Eat dinner
From 7 pm to 10 pm	Watch TV.
At around 10:30 pm	Go to bed

2. Now, write one paragraph about your activities, based on the chart.

My Schedule for June, the 7th

I usually have to get up at 6:30 am on Mondays. I have to attend classes at Santa Maria. I might eat a nice breakfast. At noon, I have to eat lunch. At 2 P.M. I have to do my school exercises and studied until 5 P.M. After this time I take a bath before eat dinner at 6 P.M. At 7 P.M. I might watch T.V. until 10 P.M. And at around 10:30 P.M. I have to go to bed to sleep well.

T

C

Put it together - Unit 7



1. Make a schedule for June, the 7th. Fill in the chart bellow, with information on what YOU have to do and/or what YOU might do.

June 7	Schedule of Events
<ul style="list-style-type: none"> Morning (from 7:10 am up to 11:40 am) 	Attend classes at Colégio Santa Maria
<ul style="list-style-type: none"> Afternoon 	
At noon	Eat lunch
From 2 pm to 6 pm	At school
<ul style="list-style-type: none"> Evening 	
At around 6 pm	Eat dinner
From 7 pm to 10 pm	At Academia
At 11 pm	Go to bed

C
=
V
E
R
B
O
?

2. Now, write one paragraph about your activities, based on the chart.

My Schedule for June, the 7th

I usually have to get up at 6:30 am on Mondays. I have to attend classes at Santa Maria. I might eat a nice breakfast. At noon, I have to eat lunch. From 2 pm at 6 pm at school, evening at around 6 pm eat dinner, from 7 pm to 10 pm at Academia. At 11 pm go to bed.

Exemplo 02 – Personal Schedule (B)

T = SUJEITO ?

A Produção 1 foi muito guiada. A tarefa de preenchimento do *schedule* não ofereceu muito desafio e nem demandou muita criação por parte do aluno. A escrita do

parágrafo também não. Nesse sentido, não há como dizer que a habilidade de escrita dos alunos é ou não satisfatória, por exemplo. Mas deu para perceber que ambas as turmas apresentam os mesmos tipos de problema acima apontados, e numa intensidade bastante parecida com o que está mostrado nos Exemplos 01 e 02. Em outras palavras, na minha opinião, pode-se afirmar que ambas as turmas são bastante homogêneas, no que se refere à habilidade de produção escrita.

3.2. Produção 2 (anexo 5)

A produção 2 foi estruturada em duas questões. Na primeira questão, os alunos deveriam colar uma gravura ou fazer um desenho ilustrativo da cidade ou região que iriam indicar para que um aluno de intercâmbio conhecesse. O que percebi de imediato é que os alunos adoram desenhar, colorir, recortar, fazer colagem. As produções foram muito ricas em cores e criatividade. Não foi uma estratégia propositada, mas foi excelente para motivá-los a fazer com empenho a segunda questão, acredito eu.

A segunda questão da produção 2 conduzia o aluno para escrever um ou dois parágrafos descrevendo essa cidade ou região brasileira que ele havia escolhido e que sugerisse ainda pelo menos duas coisas interessantes para se ver ou fazer lá.

Segundo Halliday (1989), o campo discursivo é a categoria que mostra a natureza da atividade social explicitada pelo texto, os atos de seus interactantes e seus objetivos. A função social dessa produção é dar uma sugestão, e eventualmente um aconselhamento, a um aluno de intercâmbio que está chegando no Brasil, para ficar hospedado na casa do nosso aluno. Alguns intercambistas optam por fazer uma pequena viagem de turismo no país em que vão morar durante o prazo do intercâmbio, principalmente se eles são levados pra lá por seus pais. Durante as trocas preliminares de correspondência entre o intercambista e a família hospedeira, existe a possibilidade

de se precisar dar dicas de lugares interessantes para que ele conheça um pouco do país, antes de iniciar seu intercâmbio. Essa foi a situação que propus aos alunos.

O teor é definido pela distância social existente entre os interactantes. Pelo fato de o intercambista ter aproximadamente a mesma idade do aluno que está fazendo a produção, o teor é informal, porém não íntimo, visto que ainda não se conhecem pessoalmente.

O modo é dado pelo canal do texto, pela função de linguagem encontrada nele, sua forma, seja ele escrito ou falado. Sendo assim, afirmo que o canal do texto em questão é gráfico, segundo acepção de Hasan (1989: 58), uma vez que o leitor não compartilha de sua construção com o escritor. Ele já recebe o texto como um produto final, delimitado no caso por um meio escrito, em caráter monológico. Apesar de o meio ser escrito, observei, no entanto, que ele quase pode ser considerado fônico, por causa do teor da produção, que engloba algumas características da linguagem oral, como abreviaturas que representam o registro oral e perguntas diretas, como podemos ver no exemplo, extraído de uma produção (última frase de um parágrafo extenso e bastante rico de informação sobre a cidade do Rio de Janeiro): “... you *won't* miss the opportunity to visit Rio, *will you?*” (grifos meus)

Tendo essas considerações em mente, julguei os registros dos alunos em adequados (A) ou não adequados (NA). Cada texto foi analisado em função de cada uma das categorias de Halliday (campo, teor e modo). Além de explicitar se um texto cumpre sua função social, essas categorias mostram se há coerência e coesão textuais²⁸. (Para os detalhes sobre esses critérios de avaliação da Produção 2, favor ver anexo 13)

O Exemplo 03, apresentado a seguir, traz uma produção adequada à sua finalidade social. As categorias de campo, teor e modo estão condizentes com o

²⁸ Gosto particularmente dos conceitos que Paiva (2002: 1) foi buscar em Halliday & Hasan (1984: 4), para definir coesão textual, e em Koch & Travaglia, para definir coerência textual (1990: 21).

esperado. Em vermelho, vemos as setas que apontam para o modal *should*, que nesse caso, encarna a escolha léxico-gramatical que veicula a sugestão ou aconselhamento, definindo o campo. As setas na cor azul apontam para o amplo uso dos pronomes pessoais *you* e *me*. Sua escolha, assim como sua repetição ao longo do texto, definem o teor desse registro. Por fim, as setas verdes evidenciam o modo, cristalizado principalmente na última frase do texto, em que o aluno faz uma conclusão avaliativa de sua sugestão, usando linguagem muito próxima da linguagem oral.

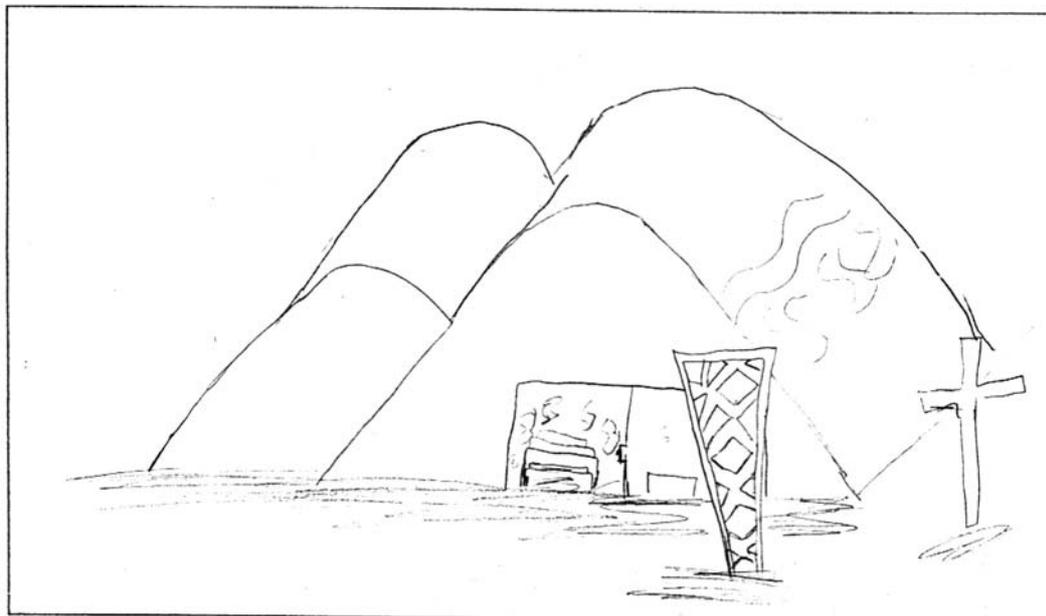
Para contrapor ao Exemplo 03, analiso o Exemplo 04, que é inadequado. Ele não cumpre a categoria campo – não há aconselhamento, sugestão. A escolha retórica do aluno para estruturar seu texto é a do esquema, e isso é evidenciado pelo período enxuto, pelo uso dos dois pontos e pelo emprego da preposição *In*, no início das frases. Também não traz o teor adequado. O texto é quase impessoal. Mesmo que esse registro não trouxesse nenhum erro léxico-gramatical, ele não cumpre a função social que justificou a sua existência, e por isso não é um bom texto.

Put it together - Unit 8

NA

21

1. Glue or draw the picture of a place in Brazil that you want to talk about.



2. Now, write one paragraph about it, pointing at **at least 2** places to visit and 2 things to do there.

church of Pampulha
(name of the place)

In the church of Pampulha: visit the beautiful church,
and wonder the pictures.

In the park municipal: make picnic.

Exemplo 04 – Igreja da Pampulha

A avaliação da Produção 2 em T1 e em T2 pode ser representada graficamente como mostram as Figuras 11 e 12.

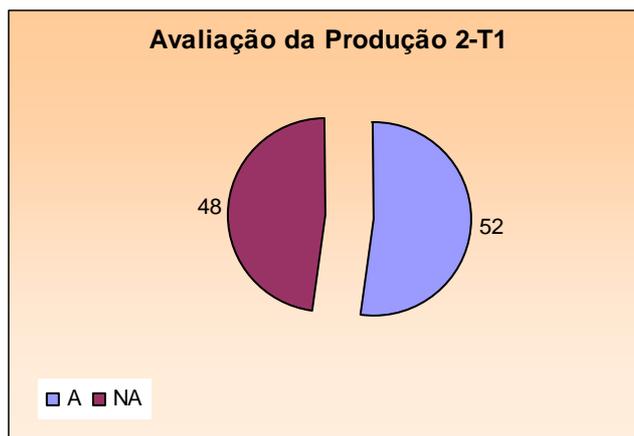


Fig. 11 – 1º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1

A turma 1 não recebeu os componentes instrucionais referentes aos elementos que definem o campo, o teor e o modo adequados a essa produção. Em T1, os componentes instrucionais restringiram-se ao enunciado da questão. Sendo assim, podemos inferir que 50% da turma aproximadamente foi capaz de remontar seu conhecimento de mundo e/ou de intuir as características do gênero textual sugestão ou aconselhamento, trabalhado na Produção 2.

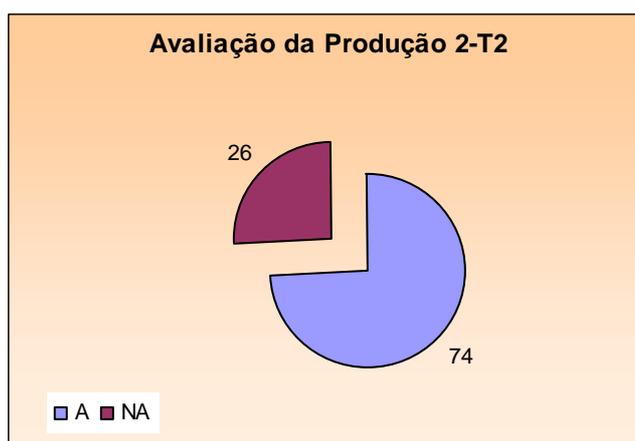


Fig. 12 – 1º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2

Os alunos de T2 não foram expostos à nomenclatura campo, teor e modo, mas discuti com eles os aspectos do texto idealmente adequado para tal função que objetivávamos, segundo esses construtos de Halliday, descritos no capítulo 2 (Para os detalhes referentes ao componente instrucional trabalhado em T2, na Produção 2, favor ver o anexo 13). O gráfico que ilustra a avaliação dos registros dos alunos na Produção 2 está esboçado na Figura 12.

Segundo os critérios pré-estabelecidos para a avaliação dos registros (anexo 13), o percentual de alunos que apresentou um registro adequado em T2 foi bem maior do que o percentual verificado em T1. Aproveitando subsidiariamente o dado fornecido pela investigação em T1, de que aproximadamente 50% das características do gênero trabalhado, foram intuídas pelos alunos, e conferindo a esse número uma boa margem de erro, ao examinarmos T2, percebemos que, ainda assim, o componente instrucional utilizado em T2 parece ter contribuído bastante para a melhoria da qualidade dos registros apresentados.

3.3. Produção 3 (anexo 6)

As produções 3 e 4 foram propostas e desenvolvidas em português. O objetivo foi o de impedir que a barreira: domínio de língua inglesa viesse a atrapalhar o trabalho de sensibilização que ambas as produções visaram alcançar.

A Produção nº 3 propôs a sensibilização para os elementos não verbais que usamos no dia-a-dia para comunicar. Os alunos foram chamados num primeiro momento a fazer um *brainstorm* desses elementos (1ª questão da Produção) e num segundo momento a escrever como fariam para viabilizar determinada mensagem a um policial, sem fazer uso da palavra, oral ou escrita (2ª questão da Produção).

Em T1, novamente o componente instrucional limitou-se a explicitar ao aluno o que exatamente se esperava dele em cada questão. Em T2, os alunos foram chamados a

pensar sobre a função social do texto que eles iriam criar, sobre a figura de seu interlocutor e o tipo de abordagem e de linguagem que ele demandava, principalmente. O que ficou visível, quando da checagem das produções entregues pelos alunos, foi que as produções dos alunos pertencentes à T2 trouxeram mais elementos, tanto em quantidade, quanto em qualidade, ou seja, eles variaram bem mais as maneiras de usar a cor, os sons (indicados, claro), a linguagem corporal, desenhos, placas sinalizadoras, etc. Acredito que a forma como o componente instrucional foi trabalhado ajudou a fazê-los pensar, de forma mais orientada, em como viabilizar seu intento comunicativo, uma vez que as marcas do gênero textual: fornecimento de informação oral foi amplamente discutido em sala, através das categorias campo, teor e modo (Para maiores detalhes, ver anexo 14).

3.4. Produção 4 (anexo 7)

A Produção nº 4 trouxe seis propagandas retiradas de suportes americanos, sendo três de jornal e três de revista, para sensibilizar os alunos para os elementos obrigatórios, os elementos opcionais e os elementos recursivos, segundo acepção de Hasan (1989), explicitada no capítulo 2.

A primeira questão propôs que eles retirassem das propagandas o máximo de elementos possíveis e classificassem-nos segundo cinco critérios que estabelecemos juntos: a problematização, ou seja, o estabelecimento de uma necessidade que merece ser atendida; a solução, ou seja, a maneira de se atender à necessidade evidenciada; o oferecimento de credenciais, seja de quem oferece o produto, seja do produto em si, para estabelecimento ou reforço do vínculo de confiança que deve existir entre fornecedor e consumidor; o fornecimento das informações de contato para que o interessado compre a idéia ou o produto que está sendo vendido pela propaganda e, por

fim, como o apelo visual é trabalhado, ou seja, quais foram os elementos não verbais usados na elaboração das propagandas e como eles constroem sentido no todo do texto da propaganda.

A segunda questão trazia uma fotografia de crianças na porta de uma escola em Tampa/FL e sua legenda era composta de duas frases: a primeira no passado simples e a segunda no presente perfeito. O objetivo foi o de reforçar o tópico gramatical estudado ao longo da unidade didática e, ao mesmo tempo, praticar uma forma amplamente usada de se estabelecer o problema em uma propaganda do tipo das que trabalhamos. Pode-se, por exemplo, compor um problema da seguinte forma: *Have you lost your hair?* ou simplesmente *Lost your hair?*

Em T1 o componente instrucional foi muito superficial, porém não deixei de mostrar a eles o fato de que a linguagem da propaganda conta com elementos verbais e não verbais, e que os não verbais comunicam tanto quanto os verbais. No entanto, em T2, além dessa questão e da explicitação dos elementos genéricos de Hasan apontados acima, ainda trabalhamos o suporte da propaganda, seu produtor, seu público (inclusive como ele é definido pela propaganda e como a define, ao mesmo tempo), os elementos lingüísticos e os retóricos possíveis de ser usados na elaboração do texto que esse gênero textual veicula.

Para tal instrução em T2, precisei de uma aula de 50 minutos. Levei exemplos desse tipo de propaganda, extraídos de um jornal de grande circulação em Tampa/FL. Além das propagandas de jornal, levei também propagandas de uma revista de notícias e de uma revista feminina, ambas americanas. Discutimos os elementos encontrados nessas propagandas que caracterizam o gênero, e, juntamente com os alunos, fiz o levantamento dos cinco elementos obrigatórios, encontrados em todas essas propagandas. Propositadamente, chamei-os de elementos obrigatórios, para que os

alunos se acostumassem com essa nomenclatura. Em anexo encontra-se o Plano de Aula, contendo o componente instrucional utilizado - as propagandas, suas respectivas fontes -, e as condutas adotadas, em detalhe. (anexo 15)

Num momento seguinte a esse, os alunos encontrariam esse componente instrucional por escrito no verso do instrumento destinado à realização de sua tarefa de criar a propaganda. (produção 5a) (anexo 16)

O que ficou evidente ao final da produção 4 foi o fato de que os alunos de T2 estavam mais motivados com o que eles conseguiram perceber nas propagandas. Esse dado reforça a constatação já feita de que quanto mais rico, quanto mais completo é o componente instrucional, mais a tarefa é percebida pelo aluno como fácil e melhor é a sua performance no desenvolvimento da mesma.

3.5. Produção 5 – Dinâmica da escrita como processo

Para o desenvolvimento dessa produção, decidi promover uma dinâmica de tratamento da escrita enquanto processo, envolvendo os alunos de T2. O objetivo maior foi possibilitar ao aluno o contato com o *feedback* de um colega e de sua professora pesquisadora, antes de entregar sua tarefa final. O objetivo secundário foi o de reforçar o componente instrucional trabalhado, uma vez que a informação para o desenvolvimento da Produção 5a era nova para os alunos. Além disso, acredito que, ao responder um questionário avaliando a produção de um colega (Produção 5b), está-se necessariamente repensando sua própria produção.

Ambas as turmas foram convidadas a criar uma propaganda para vender um produto no verão próximo. A essa Produção, chamei 5a (anexo 8). Somente a turma 2 participou das Produções 5b (anexo 9) e 5c (anexo 10). O motivo que determinou a exclusão de T1 das Produções 5b e 5c foi o fato de que essa turma foi privada de todo o

componente instrucional via gêneros para a elaboração da Produção 5a, e as Produções 5b e 5c dependiam desse conhecimento para seu desenvolvimento.

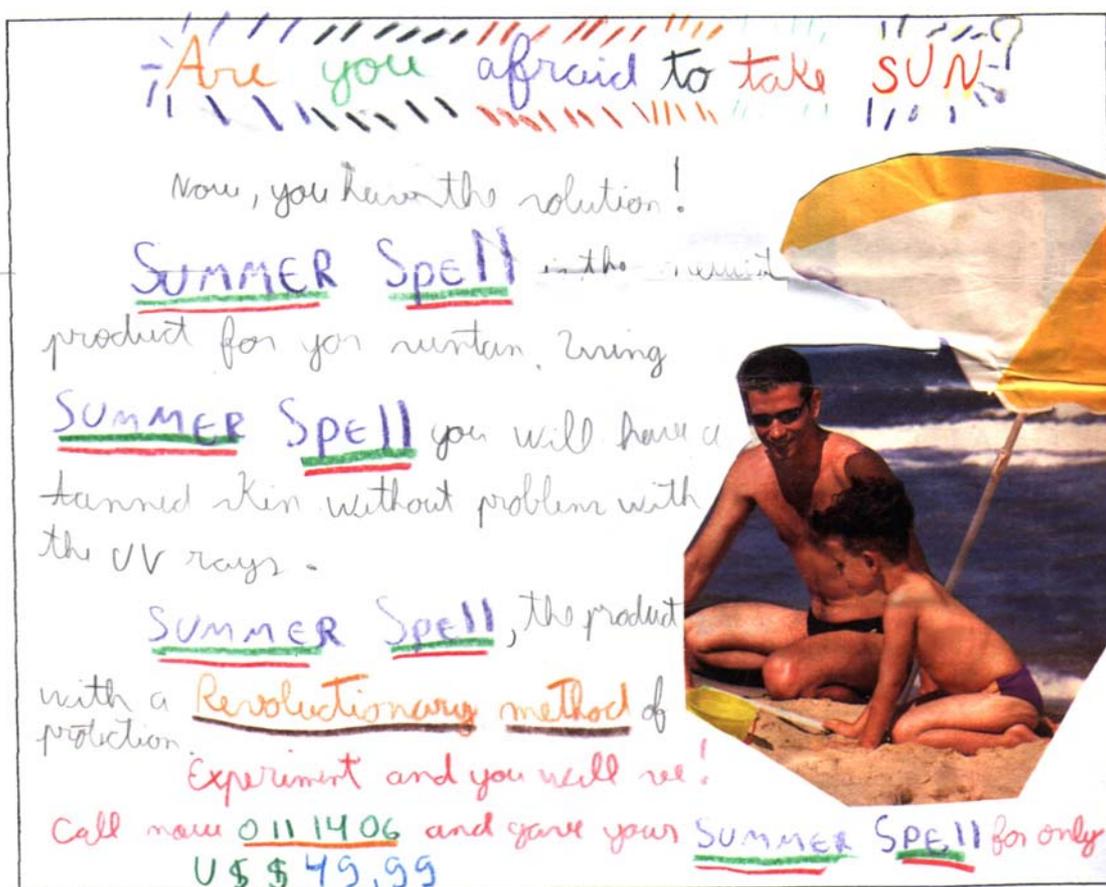
3.5.1. Produção 5a (anexo 8)

Na turma 1, os instrumentos que os alunos receberam não continham nada no verso. Na turma 2, eles traziam um resumo de todos os elementos obrigatórios, dos opcionais e de alguns recursivos, segundo aceção de Hasan, encontráveis em uma propaganda veiculada por esses dois tipos de suporte – o jornal e a revista, além de sugestões dos elementos lingüísticos e retóricos mais recorrentes no gênero. Esses mesmos elementos já haviam sido trabalhados em T2, oral e informalmente, na Produção nº 4. Além dos elementos definidores do contexto de situação dos textos propostos por Hasan, discuti também com os alunos os elementos definidores do contexto de cultura, segundo Halliday (campo, teor e modo), para contextualizar a atividade e orientar a fase de geração de idéias e elaboração textual (anexo 16).

Passo então a analisar alguns registros para mostrar como foi feita a avaliação dessa produção. Os registros ganharam uma nota simbólica, em função da quantidade de elementos obrigatórios que apresentaram. Assim foi feito porque eu acredito que esse critério é eficaz para definir até que ponto as características dos gêneros textuais, quando explicitadas, foram empregadas pelos alunos na elaboração de suas atividades de escrita.

Os elementos obrigatórios como já foi dito, foram levantados em sala de aula pelos próprios alunos, escolhidos como essenciais numa propaganda veiculada em jornal e/ou revista. São eles: o levantamento de um problema (P), a apresentação da solução (S), a indicação de um elemento de credibilidade do produto ou serviço ou de quem oferece o produto ou o serviço (C), o fornecimento de informação para contato (I)

e a exploração de recursos verbais e não verbais na construção da linguagem visual da propaganda (V).



Exemplo 05 – Praia

O Exemplo 05 mostra um registro que teve nota 5. Para garantir a legibilidade da propaganda, transcrevo a tarefa do aluno, incluindo as letras indicadoras dos elementos obrigatórios, a medida em que aparecem:

Produto anunciado: SUNTAN LOTION

Are you afraid to take sun? (P)

Now, you have the solution! (S)

Summer Spell is the newest product for your suntan. Using Summer Spell you will have a tanned skin without problems with the UV rays. (S)

Summer Spell, the product with a Revolutionary method of protection. (C)

Experiment and you will see! Call now 0111406 and gave your Summer Spell for only U\$\$49,99. (I)

Com relação à exploração dos recursos visuais na criação da linguagem da propaganda, destaco o uso das cores, e principalmente a mudança de cor quando da mudança de elemento obrigatório. A fotografia colada, o enfeite do problema, com destaque à palavra *SUN*, que ele coloriu de amarelo e usou caneta vermelha em cima, para dar a tonalidade alaranjada, normalmente associada ao sol. Ainda, o uso de tipos de letra diferentes, pontos de exclamação e de interrogação.

O preço do produto é um elemento opcional. Assim como a frase: *Experiment and you will see!* Esta frase dá coesão ao texto, porque reforça o elemento do campo: indução do leitor e ao mesmo tempo promove a ligação entre a frase anterior e a final.

As frases: *Summer Spell is the newest product for your suntan.* e *Summer Spell, the Revolutionary method of protection.* definem um elemento recursivo que é o fato de que esse protetor solar é um produto novo no mercado. Em função da importância da informação, ela deveria mesmo aparecer na forma de elemento recursivo, o que mostra que esse aluno sabia exatamente o que estava fazendo ao criar sua propaganda. Ele não colocou nada no papel por acaso.

O campo está muito bem definido. Ninguém tem dúvidas de que esse registro trata-se de uma propaganda. O aluno garante tal caracterização através da utilização dos elementos obrigatórios num primeiro momento, mas também através dos demais recursos: uso do presente, o que dá uma impressão de veracidade ao que é transmitido,

uso do imperativo, que provoca um movimento no sentido de induzir o leitor a fazer o que lhe é ditado, a repetição do nome do produto ao longo da propaganda (*SUMMER SPELL*), em letras especiais e coloridas, sempre da mesma forma, como se fosse um logotipo, a criação do nome do produto – o uso da palavra *spell* associada à estação em que se toma sol – confere um caráter sobrenatural ao resultado oferecido pelo produto e incita a curiosidade das pessoas.

O teor está definido pelo uso do pronome pessoal na segunda pessoa *you*. O tom é informal, para garantir proximidade com o leitor-consumidor, mas não chega a ser íntimo.

O modo está bem trabalhado pela exploração dos recursos gráficos de que ele dispôs, tanto no que se refere aos aspectos verbais, quanto aos não verbais.

O Exemplo 06 também é um registro com nota 5. O nome do produto anunciado é Shampoo BEAUIR. Os elementos obrigatórios estão assim distribuídos pela atividade:

Is your hair horrible? (P)

If your hair doesn't have the beauty and isn't so soft and brilliant how you always wanted, your problems finished. The new shampoo BEAUIR hydrates your hair and makes you feel and be the most wonderful woman in the world. You will see stars (S).

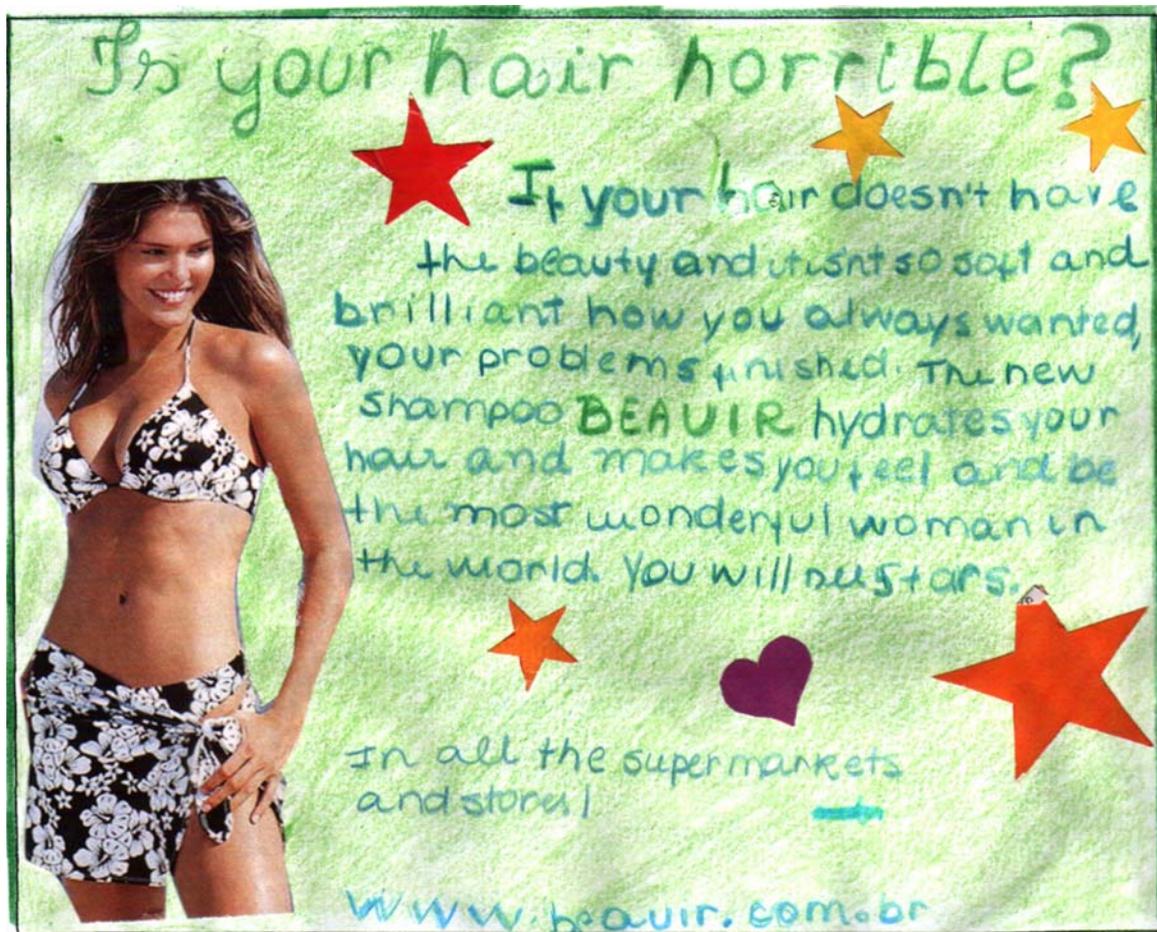
In the supermarkets and stores! (C)

www.beauir.com.br (I)

Quanto ao elemento visual, o aluno inseriu a fotografia de uma modelo bonita, que tem um cabelo bonito, longo e solto, ideal de beleza de muitas adolescentes. A foto é um elemento recursivo para a solução. Usou dois tons de verde e um azul. Três tipos de letra, sendo que as maiúsculas foram usadas para denominar o produto. O problema está em destaque, ocupando todo o espaço do papel, na horizontal. Isso é interessante

porque fica claro que o aluno está preocupado em delimitar seu público. Houve ainda o emprego de gravuras de estrelas de várias cores e tamanho. Esse elemento é recursivo, uma vez que, ao final do estabelecimento da solução, o aluno escreve: *You will see stars*.

Ele usa um coração na cor vinho, e isso nos remete necessariamente ao universo feminino, romântico e vaidoso, o que contextualiza o produto e reforça toda a temática da propaganda. Esse é um elemento opcional.



Exemplo 06 – Shampoo

As primeiras orações também funcionam como um elemento recursivo do problema (*If your hair doesn't have the beauty and isn't so soft and brilliant how you always wanted...*).

A categoria campo está bem caracterizada. Além do aspecto físico final do registro, temos também o emprego de frases condicionais, prometendo resultados futuros sob determinadas circunstâncias, o emprego do superlativo, farta adjetivação, farto uso de advérbios, e sustentação da argumentação via largo uso de elementos recursivos.

O teor também está adequado, uma vez que a propaganda é direcionada ao leitor-consumidor, pelo pronome pessoal *you*.

O modo, por sua vez, também está bem definido pelos elementos verbais e não verbais usados.

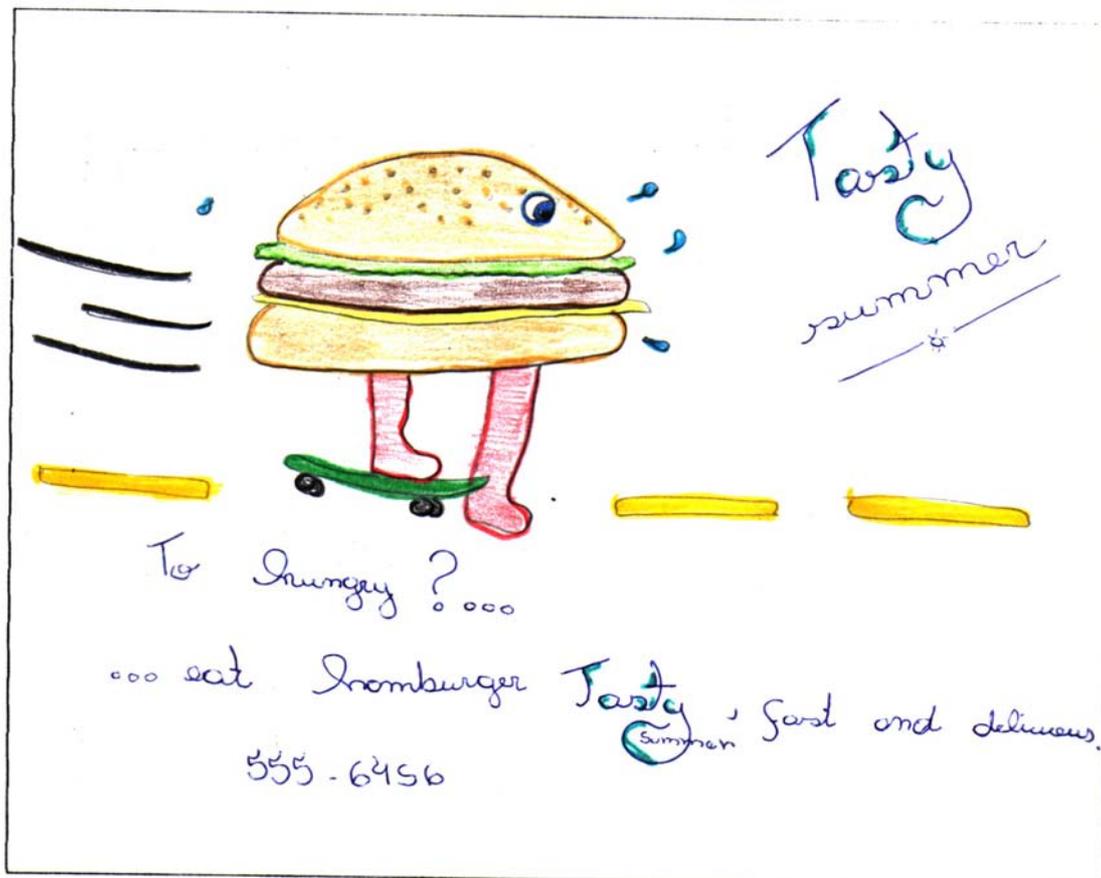
Os Exemplos 05 e 06, além de serem tecnicamente perfeitos, segundo os critérios estabelecidos para o tipo de propaganda que foi trabalhado, ilustram um outro elemento que pude observar quando da avaliação dos registros. 100% dos alunos que apresentaram 4 ou 5 elementos obrigatórios em seus registros, também aproveitaram toda a extensão do papel designada para a elaboração da propaganda. Em momento algum eu pedi que tal aproveitamento dos espaços fosse observado, mas é evidente nos dados que coletei. Quanto mais elementos obrigatórios os registros apresentam, maior é o aproveitamento do papel.

O Exemplo 07 já teve nota 4. O produto anunciado é um hamburger. E o texto da propaganda é:

To hungry?... (P)

... eat hamburger Tasty Summer (S), fast and delicious (C).

555-6496 (I)



Exemplo 07 - Sanduíche

Apesar de apresentar um texto mais objetivo e simples, essa propaganda é muito boa, porque faz uma opção por valorizar o desenho e a cor, como elementos comunicativos. O elemento visual, além de trazer uma ilustração, traz conteúdo textual também, o que não aconteceu no Exemplo 05, da criança com o pai na praia. O sanduíche anda de *skate* nas ruas, o que sugere que o serviço é *delivery*, e o suor saindo do sanduíche é elemento recursivo para o advérbio *fast*, usado no texto (o mesmo para o deslocamento do ar desenhado atrás do hamburger). Todo o conjunto de aspectos visuais que falam da pressa no contexto dessa propaganda são elementos recursivos para o advérbio *Too* empregado no problema. Isso é importante porque esse advérbio passa a

ser o elemento de coesão de toda a propaganda, e o aluno reforça a solução através do desenho como um todo, além de justificar o produto.

Houve também a preocupação do aluno em destacar o nome do sanduíche, aproveitando o espaço superior direito do papel, que estava vazio.

O campo está bem trabalhado, e nesse caso vale ressaltar o uso do imperativo seguido de economia de palavras: o nome do hamburger seguido do elemento de credibilidade: *fast and delicious*. Ainda, o ponto de interrogação seguido de reticências e uma vírgula, numa construção de subordinação aditiva, aumenta a veracidade da informação veiculada, na medida em que, se o leitor aceita a primeira parte da frase, configurada pelo imperativo *eat hamburger Tasty Summer*, naturalmente ele aceita o resto, que vem numa relação de adição: *fast and delicious*.

O teor está definido pelo sujeito do imperativo, que está endereçado a quem ler a propaganda: *you*.

O modo também está bem delimitado (uso das palavras, pontuação rica e desenho).

O Exemplo 08 apresentou apenas 3 elementos obrigatórios, mas não deixa de ser um registro bastante interessante. O aluno não disse qual produto ele está anunciando, mas está claro que se trata de limonada. No entanto, seu produto não tem nome...

O texto da propaganda do aluno é somente:

Fresh yourself with the best lemonade of the Summer! (S)



Exemplo 08 – Limonada

Essa frase apresenta o elemento solução. No entanto, no desenho do casal à mesa, temos o menino suando, com uma cara muito ruim. Está delimitado aí o problema (**P**). Tanto isso é verdade que o aluno colocou a menina satisfeita, bebendo sua limonada, e pensando em si antes do refresco, suando e sentindo mal estar. O desenho dentro do balão de pensamento da menina também ilustra o problema (**P**).

O elemento visual está bem explorado, o que soma o terceiro elemento obrigatório à produção, e de certa forma o elemento credibilidade foi contemplado, através do superlativo empregado no texto. No entanto, pelo fato de a propaganda não especificar o nome do produto, ou seu vendedor, esse recurso fica em muito empobrecido.

Com relação aos elementos obrigatórios, o que faz mais falta nesse caso é o fornecimento de informação para contato, pois inviabiliza que essa propaganda cumpra sua função social. Ainda que alguém a encontre numa revista ou jornal e se interesse pelo refresco, não terá como tomar informação adicional sobre ele e nem adquiri-lo.

A categoria campo não foi bem atendida, apesar da tentativa do aluno, através do uso de imperativo seguido de superlativo. Não se tem a certeza de que esse registro é uma propaganda. Poderia bem ser um desenho com uma legenda mais generosa, por exemplo. Algo como uma charge, um *cartoon* simples, ou um começo de uma estória em quadrinhos. Não dá para definirmos, e isso é prejudica a qualidade do texto.

O teor e o modo decorrem naturalmente da circunstância de produção e então não merecem comentários nesse caso.

O Exemplo 09 apresenta somente 2 elementos obrigatórios. Apesar de muito criativo, esse registro está bastante equivocado textualmente falando.

O aluno denominou o produto que anunciou como *Supermarket Good Life*. No entanto, parece que ele está anunciando peixe! Ele usa quatro tipos de letra diferentes, em cores diferentes, ocupa bem a extensão do papel, e só faz alusão a peixe, exceto pela primeira frase, em que ele usa a palavra supermercado, mas de maneira genérica, e dentro de um jargão conhecido que alerta para o fato de que o peixe que não faz mal à saúde do consumidor é somente aquele que for comercializado em supermercado, porque sofre a fiscalização devida. Sendo assim, ele não faz propaganda de supermercado algum! E se faz de peixe, então faz mal, porque não indica a que peixe se refere.

No meio da propaganda, o aluno escreveu o nome do supermercado na forma de um peixe, em vermelho. Muito interessante o recurso que ele usou para, com a letra g, fazer o rabo do peixe. Esse elemento me diz que o supermercado vende somente peixe.



Exemplo 09 – Supermercado

Além da exploração dos recursos visuais (V), o outro elemento obrigatório que esse registro traz é a frase em verde, em que temos a apresentação da solução (S).

As frases: *Buy fish only in the supermarket.* e *Gifts in our newspaper.*, assim como as duas carinhas alegres inseridas na propaganda são elementos opcionais.

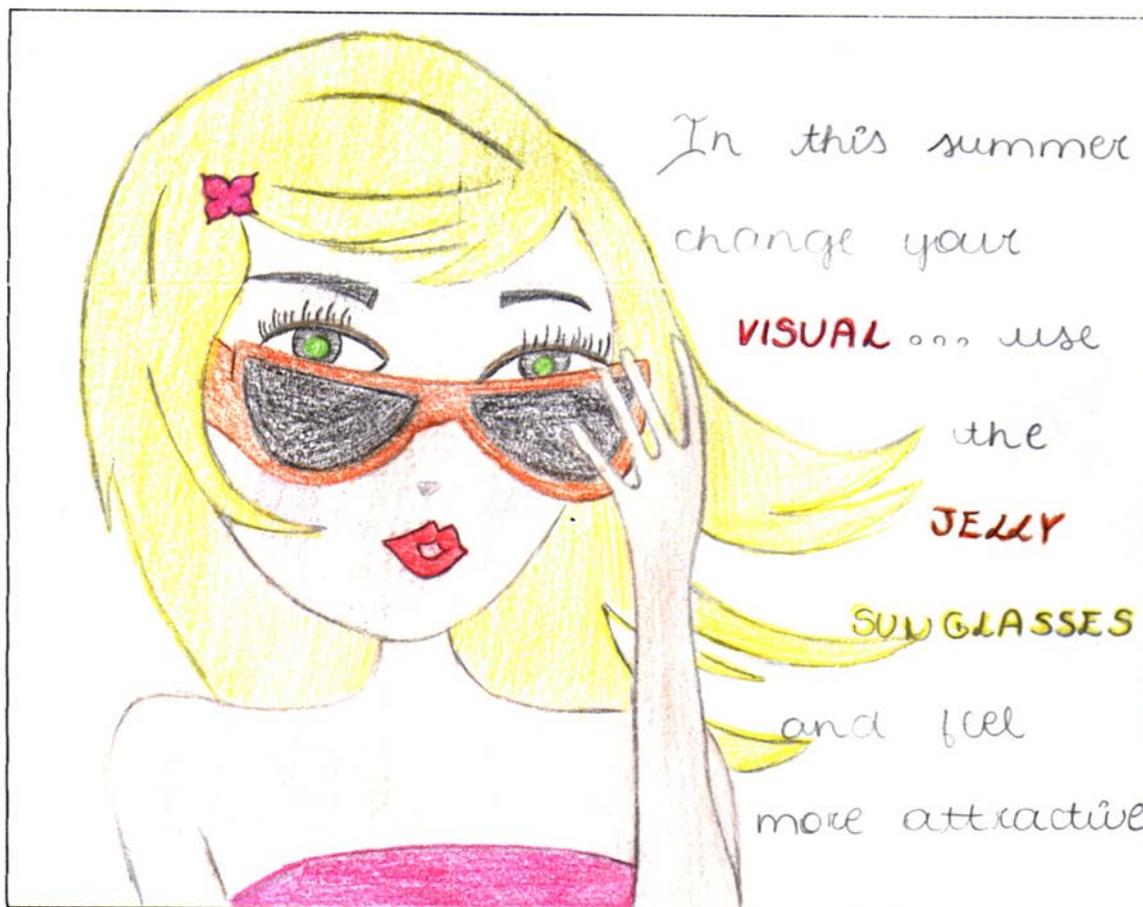
As categorias campo, teor e modo não estão bem definidas. Por essa razão e também pela falta de elementos obrigatórios, o texto desse exemplo 09 não pode ser considerado um bom texto.

No Exemplo 10, também o aluno não definiu qual produto está anunciando, apesar de que está claro que são óculos de sol. O texto escrito na propaganda é: *In this Summer change your VISUAL... use the JELLY SUNGLASSES and feel more attractive.* Tudo isso compõe a solução (S).

O registro não tem problema, não traz nenhum elemento de credibilidade, e mais sério, não traz informação para contato.

No que se refere à exploração dos recursos visuais, o fato de o aluno ter usado dois tipos de letra, cores diferentes, e ter feito um desenho tão bem feito, somente mostram que ele não tem noção textual, que ele não sabe como fazer para que seu texto cumpra a função social de anunciar um produto. Digo isso porque o aluno sabe que poderia usar esses recursos, e então assim o faz. Porém não sabe como usá-los, o que concorre para que eles sejam sub-aproveitados, inviabilizando a propaganda.

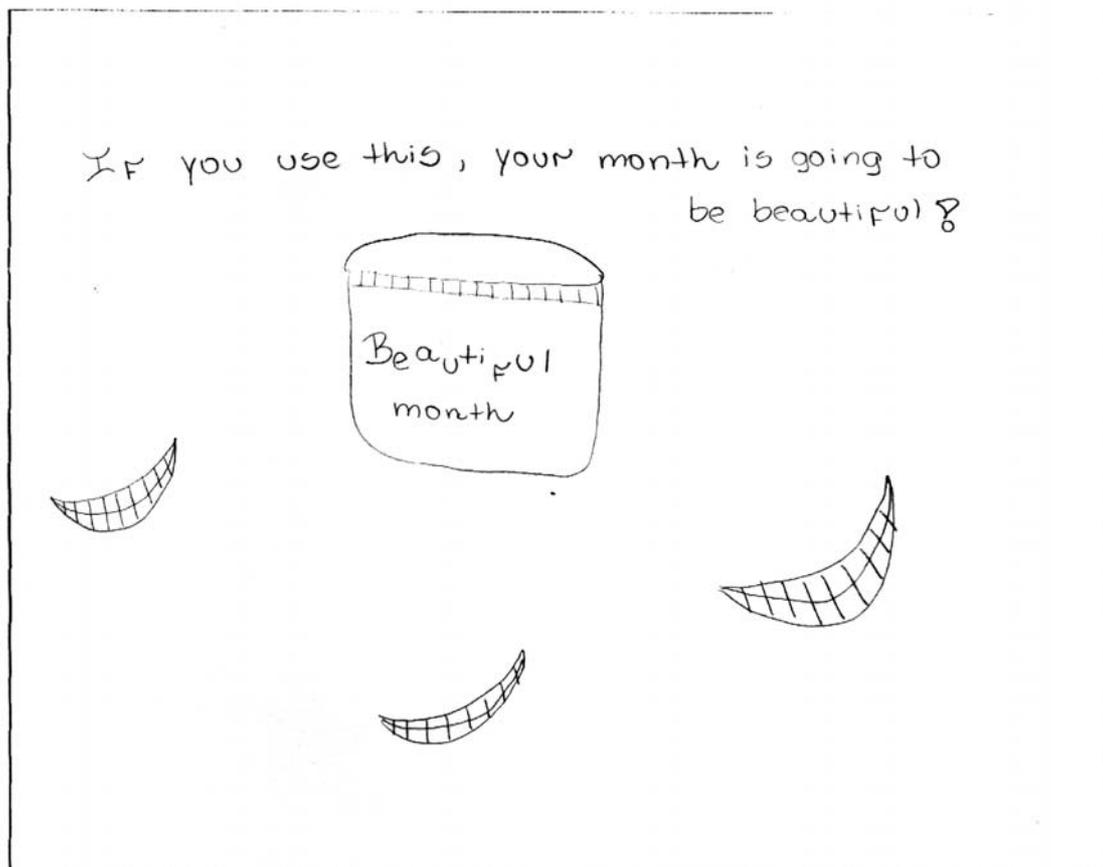
Campo, teor e modo não estão bem delimitados.



Exemplo 10 – Óculos de Sol

Um exemplo de registro muito ruim, que inclusive mostra que houve algum esforço por parte do aluno em compor a propaganda, porém o seu insucesso foi completo, está Exemplo 11.

Não é possível se dizer qual produto está sendo anunciado. A única frase usada traz uma solução (S), mas como ela não vem apoiada nem por elemento verbal, e nem por não verbal, não sabemos sequer ao certo o que ela quer dizer. O aluno usa o pronome demonstrativo *this* para referir-se ao produto anunciado. No entanto *this* quer dizer *isto!*



Exemplo 11 – Sorriso

O que esse aluno fez não é uma propaganda, então não há como discutir campo, teor e modo.

O Exemplo 12 não apresenta nenhum elemento obrigatório e não cumpre sua função social. Assim como no Exemplo 11, não há como discutir campo, teor e modo nele.



Exemplo 12 – Biquíni

Uma vez feitas todas as análises acima, chamo a atenção para o fato de que os Exemplos 05, 06, 07 e 08 foram realizados por alunos da turma 2, onde o trabalho com os elementos obrigatórios, bem como com a caracterização das categorias de campo,

teor e modo foi bem grande. Já os Exemplos 09, 10, 11 e 12, foram desenvolvidos por alunos da turma 1. Na minha opinião, ficou claro que o ensino da habilidade de produção escrita em inglês deve ser conduzido via explicitação sistematizada das características dos gêneros textuais, para que os alunos consigam estruturar seu pensamento, para que tenham as tarefas de geração e organização de idéias mais facilitada, e para que elaborem textos mais coerentes e coesos, que dêem conta de sua função social.

Quando as características do gênero textual a ser trabalhado não são sistematizadas, a maioria dos alunos produz algumas delas de forma intuitiva. No caso dessa produção 5a, os elementos intuídos foram a solução (**S**) em primeiro lugar, e o trabalho com os recursos visuais (**V**) (ver gráfico da página 154).

Acrescento mais um último registro, Exemplo 13, para mostrar que, por vezes, um aluno fica tão perdido no momento de executar uma produção escrita, que mesmo bombardeado de forma tão avassaladora pelas propagandas em seu dia-a-dia, ainda assim ele não consegue estruturar seu pensamento e colocar as idéias no papel dentro do gênero textual proposto, e isso também inviabiliza seu texto.

O produto anunciado é *sun glasses*. E o texto desse registro é:

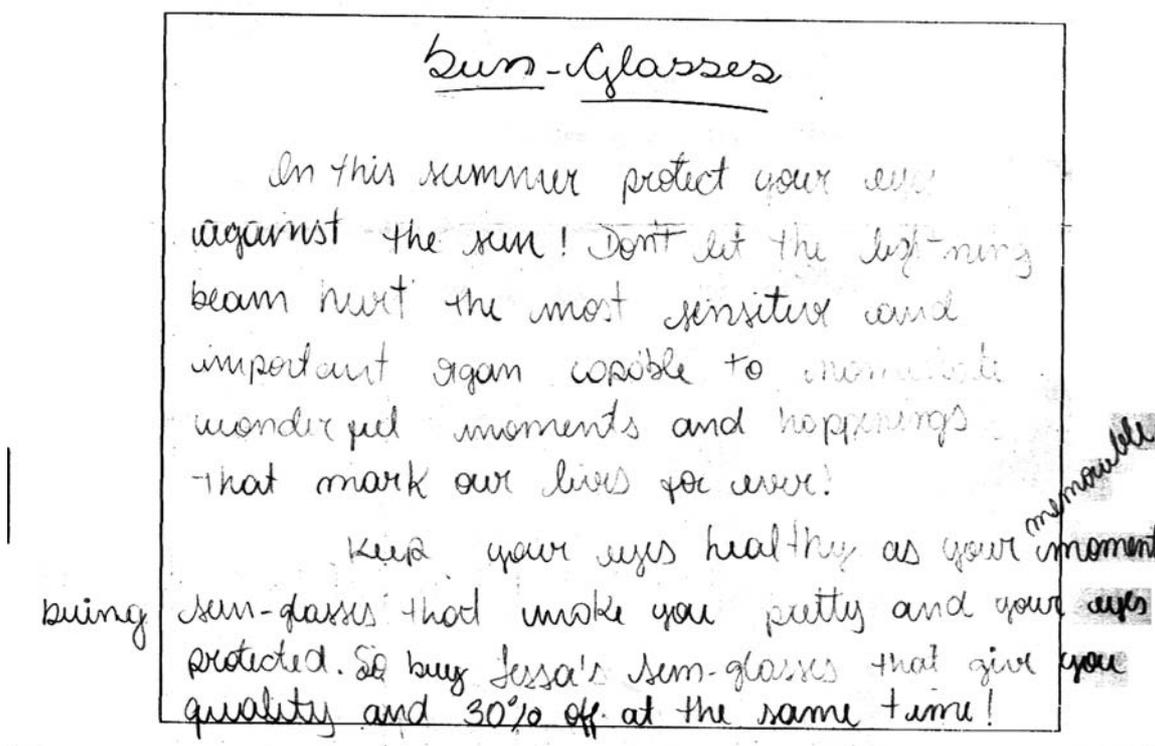
Sun – Glasses

On this Summer protect your eyes against the sun! Don't let the lightning beam hurt the most sensitive and important organ capable to nominate wonderful moments and happenings that mark our lives for ever!

Keep your eyes healthy as your memorable moments buing sun-glasses that make you pretty and your eyes protected. So buy Iessa's sun-glasses that give you quality and 30% off at the same time!

Interessante observarmos que o aspecto do texto é o aspecto da redação tradicional, instituída e mantida pelo paradigma da escrita enquanto um produto, que impera no trabalho com a habilidade de produção escrita no Brasil desde a metade do século XX, e que já deu provas suficientes de que não dá resultados satisfatórios para fins de letramento dos alunos. Acredito que esse aluno, autor do Exemplo 13, quando não soube como dispor suas idéias no papel, acionou intuitivamente a fôrma textual que ele conhece e domina – escreveu uma redação.

Acho interessante também o fato de que somente os registros muito ruins – e digo ruins dentro dos critérios com os quais trabalhei essas análises – trazem rabiscos fora da margem do papel, rasuras, um texto em preto e branco como esse.



Exemplo 13 – Texto

Foram entregues 25 produções em T1 e 24 em T2. Em função dessas 49 produções, esbocei dois gráficos para cada uma das turmas (Figuras 13, 14, 15 e 16): um representativo da quantidade de elementos obrigatórios usados e outro

representativo da quantidade usada de cada elemento obrigatório discriminadamente, para analisar a qualidade das produções.

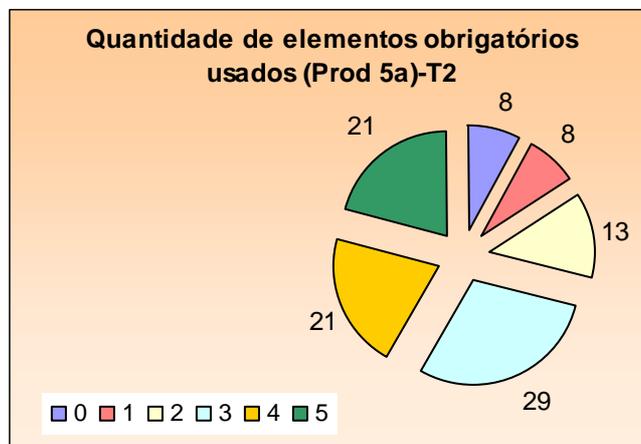


Fig. 13 – 2º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2

Em T2, temos que 42% dos alunos entregaram registros excelentes, contendo 4 ou 5 elementos obrigatórios. Esse número, por si só, já é muito significativo, e mostra o quanto a explicitação das características genéricas dos textos ajuda na transposição das idéias dos alunos em textos eficientes. Durante as fases de geração de idéias e de planejamento textual, o fato de o aluno conhecer os elementos obrigatórios, os opcionais e os recursivos do gênero textual que ele quer usar para veicular seu texto e a compreensão de como o campo, o teor e o modo devem ser estruturados organizam seu pensamento e dão os subsídios necessários para ele viabilizar suas intenções comunicativas.

29% dos alunos entregaram registros medianos, porque apresentaram 3 elementos obrigatórios. Se pensarmos no uso de 3 elementos obrigatórios como o limite entre produções adequadas ou não, teremos que 71% dos alunos na turma 2 produziram textos adequados. Contra esse sucesso, temos que 21% dos alunos elaboraram registros

fracos, com 2 ou apenas 1 elemento obrigatório e 8% não conseguiram elaborar um texto dentro dos critérios propostos, apesar do componente instrucional dado.

Se quisermos analisar quais dos 5 elementos obrigatórios foram usados pelos alunos, devemos observar o gráfico da Figura 14. Nesse gráfico, P significa problema, S significa solução, I significa informação para contato, C significa elemento de credibilidade, e V significa elemento visual.

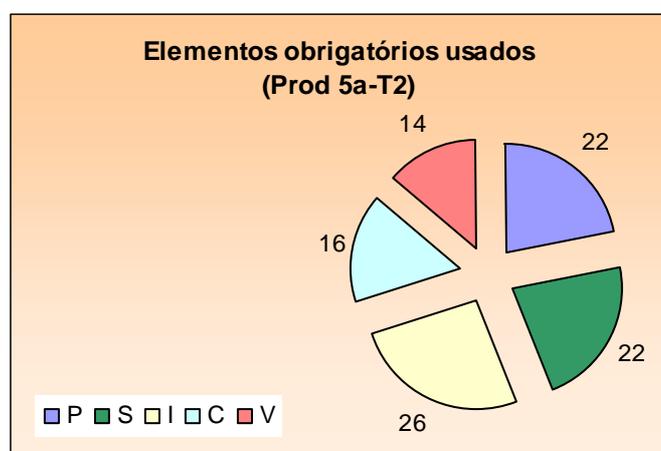


Fig. 14 – 3º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2

O dado mais interessante que esse gráfico traz é que em T2 houve uma distribuição bem uniforme dos elementos usados. É possível afirmarmos que os alunos dispuseram dos elementos obrigatórios de forma criteriosa, elaborando registros tecnicamente muito bem feitos, onde sua criatividade pôde ser expressa e aproveitada em prol do produto final bem planejado.

Para completar a análise dos dados relativos à Produção 5a, descrevo o que aconteceu em T1. A Figura 15 mostra a quantidade de elementos obrigatórios empregados pelos alunos na elaboração de seus registros. O que nos salta aos olhos é o fato de que nenhum registro apresentou os 5 elementos obrigatórios. Pouquíssimos alunos (apenas 4%) usaram 4 elementos na composição de suas atividades, o que

determinou registros de qualidade mediana, em 32% dos casos, e registros ruins e inadequados num percentual muito alto de 64% da turma.

O fato de que 0% dos alunos não empregou os 5 elementos obrigatórios levantados e de que 4% empregou 4 elementos obrigatórios nos informa que esse tipo de propaganda não pôde ser intuído facilmente pelos alunos.

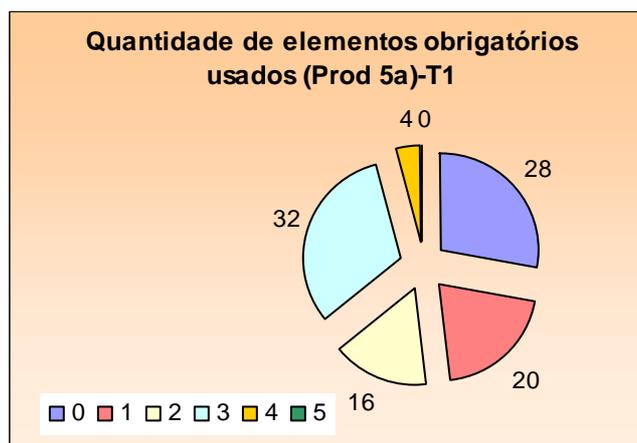


Fig. 15 – 2º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1

Podemos afirmar ainda, com base nesse gráfico, que o emprego dos elementos obrigatórios não se deu de forma homogênea pelos registros. Esse dado nos indica que os alunos não percebem a função social do gênero, porque não conseguem perceber como a propaganda deve ser estruturada para atingir sua finalidade. Além disso, essa irregularidade no emprego dos elementos obrigatórios reforça a evidência de que alguns elementos foram intuídos mais facilmente que outros, no gênero propaganda de revista e/ou jornal, pelo público de T1.

O fato de a propaganda ser veiculada em jornal ou revista determina algumas características que a difere da propaganda veiculada pela televisão ou em placas e outdoors, que é o tipo de propaganda que compõe nosso conhecimento de mundo, num primeiro plano. O suporte jornal ou revista exige que os elementos informação de

contato e elemento de credibilidade sejam obrigatórios, o que não é regra no caso da propaganda veiculada pela televisão ou placas e *outdoors*! Além disso, o estabelecimento do problema deve ser muito objetivo e claro, porque ele determina a que público a propaganda está direcionada.

O espaço em revista e jornal, ocupado pela propaganda, não é privilegiado, pois a matéria tem primazia. A propaganda não pode ser grande como uma placa, muito menos como o *outdoor*. Além disso, ela não conta com o movimento e o som, recursos explorados pela televisão. Essas restrições fazem com que esse tipo de propaganda seja estruturado de maneira a destacar o nome de seu produto ou serviço através de recursos verbais e não verbais do meio gráfico e fornecer as principais informações indispensáveis ao consumidor para que ele tenha acesso ao produto ou serviço. Essas informações indispensáveis são os elementos obrigatórios que elegemos. No entanto, sem se considerar o suporte da propaganda, nenhuma dessas implicações para a elaboração do produto final pode ser pensada, o que dificulta a intuição dos elementos indispensáveis à sua boa estruturação e compromete a qualidade do texto. Isso é o que esse gráfico da Figura 15 confirma.

37% da turma estruturou sua propaganda sem estabelecer o problema, ou seja, sem delimitar seu público alvo, o que normalmente é feito na chamada da propaganda. Grande parte dos alunos dessa turma iniciou sua propaganda com frases do tipo: *Buy FORTEX!* ou *A shampoo for you and all your family*. Dos elementos obrigatórios que avançamos, a indicação da solução e a exploração do elemento visual são os mais instintivamente produzíveis pelos alunos.

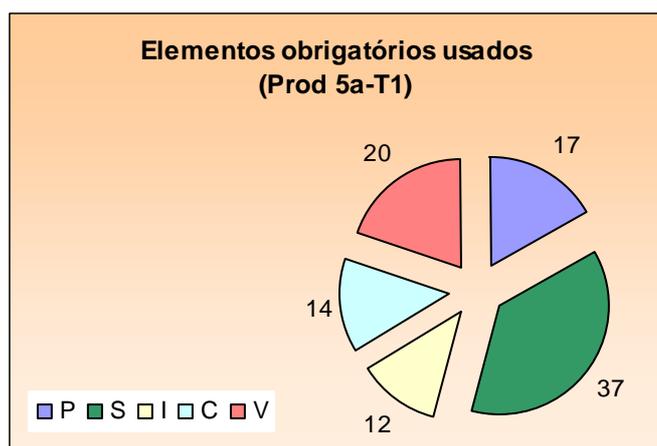


Fig. 16 – 3º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T1

Em T1, o uso de elementos opcionais e recursivos é bem grande. Na linguagem oral, quando não temos a certeza de que fomos compreendidos por nossos interlocutores, um dos recursos que usamos é a paráfrase. Na linguagem escrita, o emprego dos elementos recursivos desempenha a mesma função, e é nessa linha que explico o largo emprego deles nesse caso. A impossibilidade de intuição dos elementos essenciais caracterizadores do gênero nesse caso fez com que os alunos, também instintivamente, procurassem empregar elementos recursivos e opcionais para assegurarem-se de que sua propaganda fosse clara e bem feita. A mesma lógica explica também o fato de que 20% dos alunos em T1 exploraram o elemento visual. É fácil percebermos que, para esses alunos, o elemento visual é um elemento recursivo simplesmente. Esse percentual é relativamente alto, principalmente se o compararmos com os outros percentuais no gráfico da Figura 16.

3.5.2. Produção 5b (anexo 9)

Compondo a dinâmica da escrita como um processo, após a realização da produção 5a, a turma 2 vivenciou a oportunidade de avaliar um registro de um colega. Desse momento em diante, encerrei os meus trabalhos com a Turma 1, uma vez que eles

não receberam o insumo suficiente para participar dessa atividade, que vai requerer que um aluno conheça a teoria sobre os elementos obrigatórios, opcionais e recursivos de Hasan, e as categorias campo, teor e modo de Halliday, para analisar o trabalho do colega.

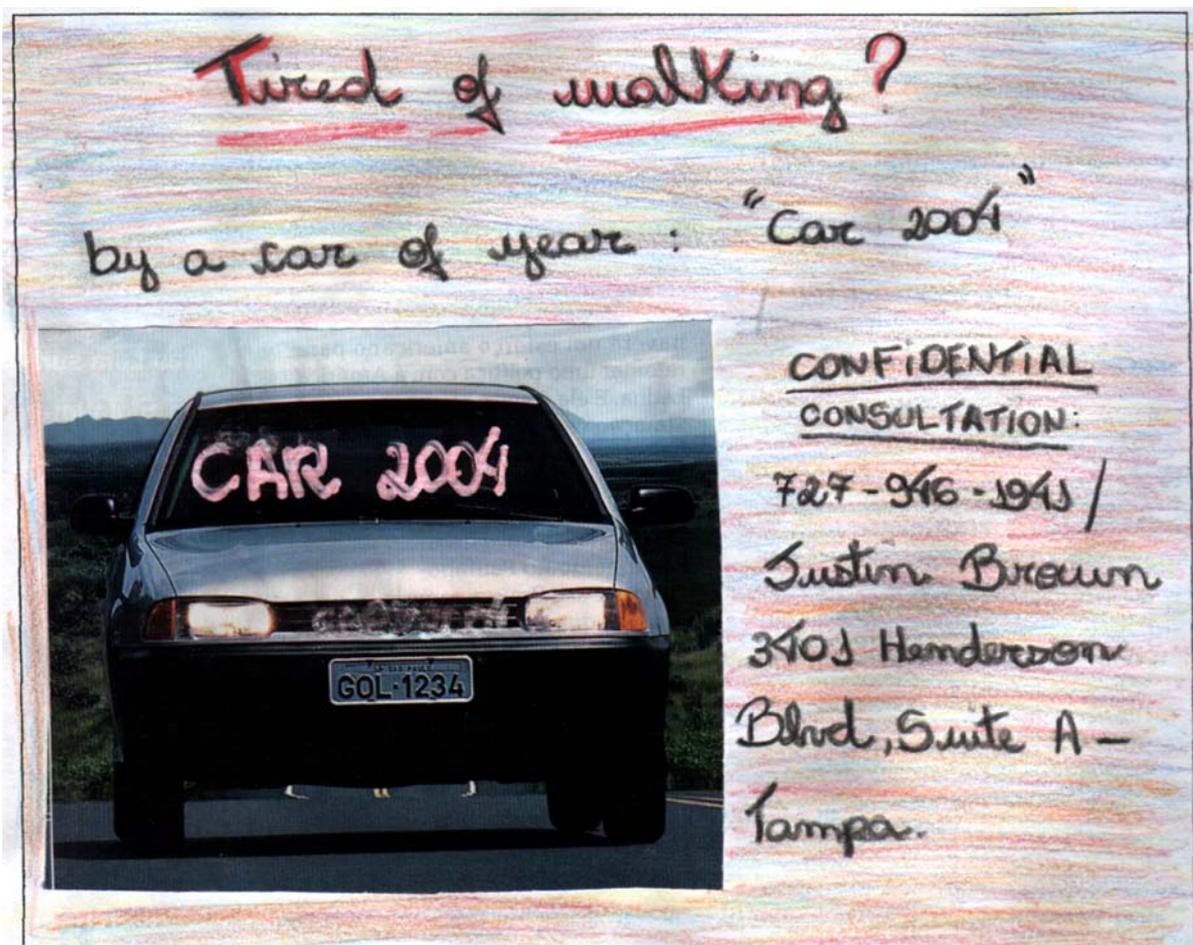
Elaborei um questionário (produção 5b, anexo 9) com 12 questões que discuti cada um dos pontos trabalhados na aula de preparo para a realização da produção 4 (anexo 15) e nos procedimentos instrucionais para a elaboração da produção 5a (anexo 16), dados em T2. Os alunos responderam a esse questionário, eu os recolhi, respondi também a cada um deles, compondo uma segunda opinião avaliando cada registro, e devolvi, na aula seguinte, a produção 5a mais o questionário que a avaliou (5b), ao autor de cada registro (5a).

Pelo que pude perceber, os alunos gostaram de avaliar o colega e, sobretudo, gostaram de ser avaliados pelo colega. A maioria dos alunos não se limitou simplesmente a responder às perguntas propostas. Parece que os alunos, de uma maneira geral, envolveram-se mais com a tarefa porque eles estavam julgando um colega – alguém com quem eles convivem e que está, naquele momento pelo menos, na mesma situação que cada um deles. O que eles fizeram foi enriquecer suas respostas com comentários construtivos e criativos, na maioria das vezes. Em resposta à questão nº 12 do *‘Peer Evaluation Guide’* (produção 5b, anexo 9), que versou da seguinte forma: Levando em consideração tudo isso que você analisou na propaganda de seu colega, por favor dê uma nota simbólica para o trabalho dele, desenhando abaixo de 01 a 05 estrelas, de acordo com sua apreciação. (Uma estrela seria uma nota bem fraca, e cinco estrelas quer dizer que você adorou a propaganda dele!), nem um aluno sequer deu nota menor que 2 a um colega, e houve produções que mereciam nota 1, e até umas poucas que mereciam nota zero.

3.5.3. Produção 5c (anexo 10)

A produção 5c também faz parte da dinâmica da escrita como um processo, desenvolvida na turma 2. Ela consistiu na reescrita da produção 5a. Meu objetivo ao propô-la era saber qual a relevância que teria para o aluno o fato de ele poder contar com o feedback de um colega e o de sua professora pesquisadora, quando da elaboração de sua produção final.

O registro abaixo, criado por um aluno de T2, apresenta os 5 elementos obrigatórios:



Exemplo 14 – Carro do Ano

O problema está destacado com letra maior e mais colorida, no início do texto, centralizado na página, através da pergunta: *Tired of walking?*

Logo a seguir, o aluno dá a solução: *By a car of year: "car 2004"*.

Representando a categoria dos elementos que conferem confiabilidade ao produto ou serviço vendido, ou a seu produtor ou vendedor, temos: *Confidential Consultation*, que traduz a idéia de atendimento personalizado e sigiloso, em função das necessidades do comprador, ou algo parecido. A informação de contato, que nesse caso também dá credibilidade ao ato jurídico anunciado da compra e venda do carro, está disposta a seguir, através da apresentação do nome e do endereço completos do proprietário do veículo a ser vendido.

Por fim, o apelo visual está explorado de diversas formas, a começar pelo uso de todo o espaço deixado para a criação da propaganda. Destaco o uso de diversos tipos de letra, cores, a fotografia do carro, a indicação do ano do carro no vidro frontal, como acontece nos pátios de exposição de veículos usados à venda.

Esse registro não apresenta elementos opcionais nem recursivos. As categorias campo, teor e modo estão plenamente atendidas.

Surpreendentemente, somente 06 alunos entregaram essa última produção. Acredito que eles já estavam satisfeitos com a boa qualidade de seu trabalho em 5a e esse fato, somado às confirmações e reforços trazidos pela Produção 5b, foram responsáveis pela falta de motivação que lhes sobreveio, quando da Produção 5c, que nada mais foi do que a re-elaboração da Produção 5a. Isso restringiu em muito meu universo de dados, porém o que pude coletar são dados bastante homogêneos e interessantes.

Os gráficos das Figuras 17 e 18 ilustram o que foi coletado, em T2, com relação à quantidade de elementos obrigatórios encontrados nos registros e à qualidade desses elementos.

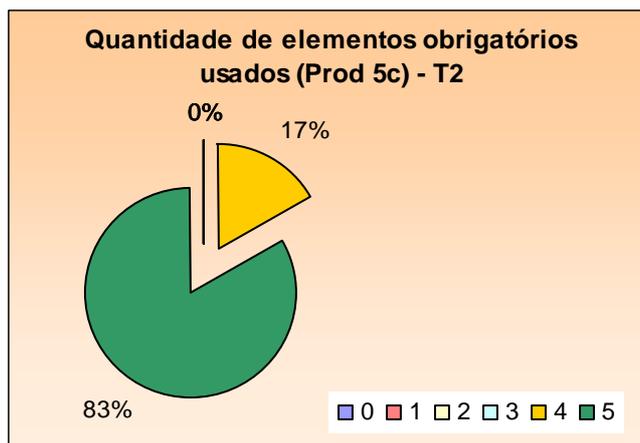


Fig. 17 – 4º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2

Em T2, 83% dos alunos empregaram os 5 elementos obrigatórios e 17% empregaram 4 elementos. Isso determina um universo de registros excelentes, tecnicamente perfeitos, que indicam o sucesso total da proposta de ensino ora discutida.

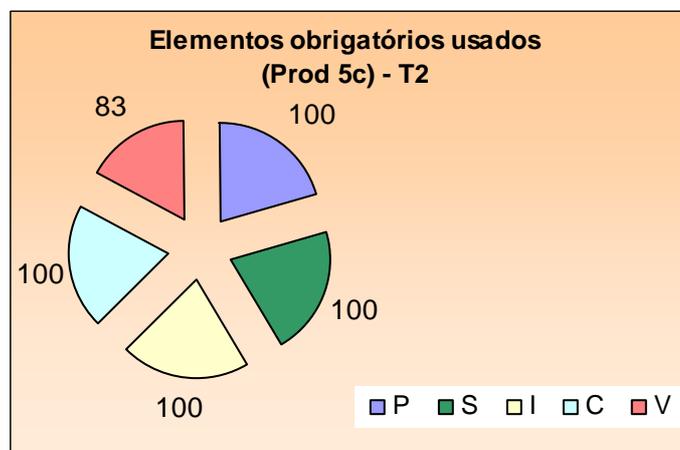


Fig. 18 – 5º gráfico da fase de coleta dos dados principais para T2

Segundo o gráfico da Figura 18, o elemento obrigatório que não foi usado em todos os registros foi a exploração dos elementos visuais. Se pensarmos que numa propaganda de revista ou jornal o recurso da cor não é muito utilizado pela própria

limitação do suporte, e que os recursos visuais têm uma natureza recursiva e opcional forte, esse dado é justificável.

No gráfico, as letras na legenda representam: P = problema, S = solução, I = informação para contato, C = elemento de credibilidade do produto anunciado ou do responsável por ele e V = uso dos recursos visuais.

Concluo que a explicitação das características dos gêneros textuais ajuda os alunos a elaborarem seus escritos. Advogo no sentido de que o aluno deve ter esse tipo de informação em mente, no momento em que planeja sua produção. Não basta o aluno saber que todo texto tem uma função social e também que existem alguns elementos essenciais que têm que se fazer presentes em determinado texto, para defini-lo como prototípico de um determinado gênero – instrumento mais adequado para se viabilizar tal função comunicativa. Eles precisam saber identificar esses elementos para fazer suas escolhas. À luz do pensamento de Vygostky (2003:73) acerca da formação dos conceitos, Miller (1994b: 75) teoriza que os elementos característicos dos gêneros textuais organizam o nosso pensamento. Nesse sentido, acredito que é fundamental que se tenha consciência deles, quando da elaboração de um texto.

4. Dados da fase de conclusão da coleta

A fase de conclusão da coleta compreende o conjunto das informações conseguido por dois instrumentos: o segundo questionário do aluno e o segundo questionário do professor. Prossigo, então, analisando cada um deles.

4.1. Segundo questionário do aluno (anexo 11)

Esse questionário foi respondido pelas duas turmas T1 e T2, totalizando 78 questionários entregues, sendo 39 de cada turma.

Ele é composto por seis questões que visam principalmente avaliar o trabalho como um todo e, dentro do possível, rever a percepção dos alunos com relação a duas questões – a primeira refere-se ao pensamento generalizado dos alunos de que fazer redação em inglês é uma coisa chata e, a segunda, refere-se ao pensamento de que, quando o professor corrige textos, ele basicamente procura pelos erros, em função do que dita a gramática tradicional da língua. Essas duas questões foram retomadas aqui porque eu quis investigar se a motivação que permeou todo o trabalho não seria suficiente para modificar esses sentimentos, e meu ver completamente equivocados.

A primeira pergunta refere-se à forma de trabalhar os textos, via abordagem de gêneros textuais, apresentando um modelo discutido em sala de aula, explicitando suas marcas características e dando diretrizes dessa natureza para que os alunos elaborem o seu próprio texto, dentro do gênero em questão. A pergunta feita foi a seguinte: “Com relação à forma de trabalhar a produção escrita, como você classificaria o trabalho desenvolvido pela Raquel?”

A cor lilás mostra a porcentagem de alunos que gostaram do trabalho, acharam-no interessante, divertido, agradável, fácil. Considero que para esses alunos o trabalho foi positivo, ou seja, que eles aprenderam alguma coisa com ele. O percentual em laranja mostra os alunos que acham que o trabalho foi muito longo, desinteressante, chato. No gráfico, registrei depoimentos nessa linha como se estivessem julgando o trabalho como negativo. Já o percentual em amarelo representa a parcela de alunos que acredita que o trabalho não acrescentou nada a eles, ou seja, foi inócua, e que eles lhe

foram indiferentes durante o processo. As Figuras 19 e 20 ilustram o que o questionário me informa, por turma.

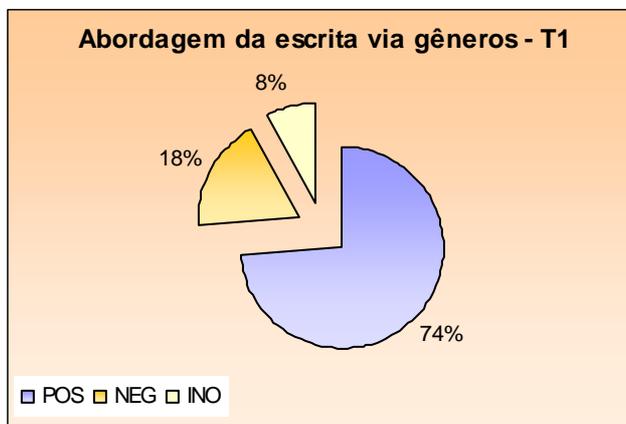


Fig. 19 – 1º gráfico de conclusão da coleta em T1

Ambas as turmas receberam os mesmos instrumentos para viabilizar suas atividades de produção escrita. Tanto a apresentação física das atividades como a maneira de propor as tarefas foram pensadas e desenvolvidas via abordagem de gêneros textuais (anexos 4, 5, 6, 7 e 8).

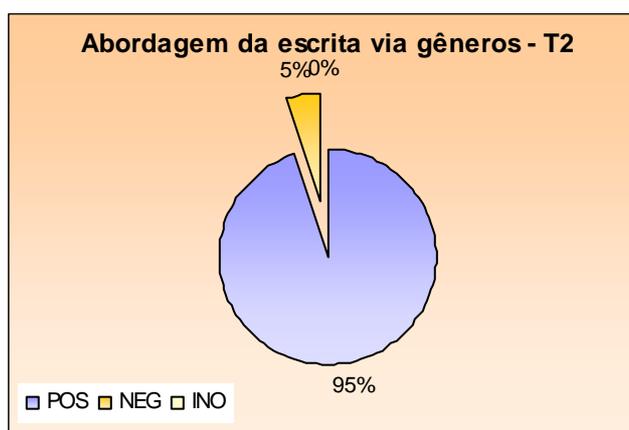


Fig. 20 – 1º gráfico de conclusão da coleta em T2

No entanto, somente a turma 2 recebeu todo o componente instrucional para o desenvolvimento das atividades via abordagem de gêneros. Em outras palavras, foi lá que explicitiei o fato de que todo texto tem uma função social, mostrei como essa função social pode ser viabilizada via uso de elementos lingüísticos e retóricos principalmente, mostrei a relevância dos aspectos não verbais na complementação da veiculação do sentido final dos textos, discuti com os alunos o formato dos textos e o motivo de eles serem criados assim, e até que ponto o suporte em que são normalmente veiculados determina sua forma. Acredito que a abordagem tem influência direta no fato de que 0% dos alunos considerou o trabalho inócuo em T2 contra 8% em T1, e 5% em T2 contra 18% em T1 considerou-o negativo, por alguma razão.

Para os alunos de T1, o meu trabalho nada mais significou do que uma forma um pouco diferente da usual para se trabalhar a elaboração de redação. Acredito que esse fator justifique a diferença entre as duas turmas 1 e 2, com relação ao percentual de alunos que consideraram o trabalho positivo de alguma forma. No entanto, só o fato de as atividades terem sido propostas de uma maneira mais realista, mas contextualizada que a do seu livro didático já foi suficiente para que os alunos de T1 sentissem-se mais motivados. Um percentual de 74% de alunos que aprovaram o trabalho em T1 é um índice bastante satisfatório, na minha opinião.

A segunda pergunta procura saber de qual tipo de atividade de escrita os alunos gostam mais: se a proposta pelo seu livro didático, se a atividade que eu criei, em substituição à anterior. Essa pergunta investiga agora o que eu gostaria de ter investigado com meu primeiro questionário do aluno, com as questões de nº 4 a nº 8, mas que tiveram que ser desprezadas por mim pelo fato de a professora titular ter optado por não trabalhar a atividade em suas turmas de 8ª série. A pergunta feita foi:

“Compare o tipo de atividade proposta nesta pesquisa com o tipo de atividade que o seu livro didático propõe, chamada ‘*Put it Together*’. Qual é o mais interessante?”

As Figuras 21 e 22 expressam a opinião dos alunos quanto a isso, por turma. Em seus gráficos, as letras da legenda indicam a forma como as respostas dos alunos foram compiladas: P = pesquisa, LD = livro didático e NR = não respondeu à pergunta.

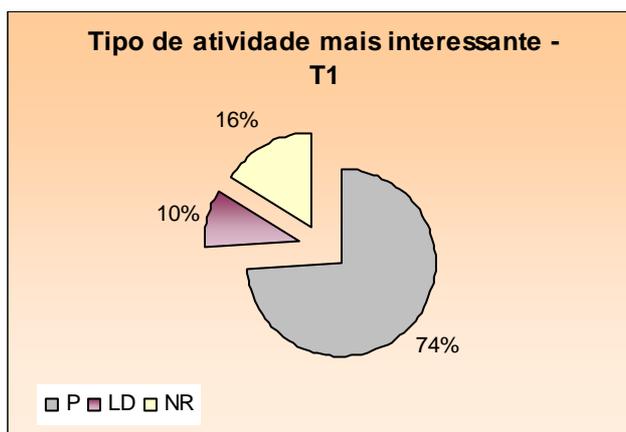


Fig. 21 – 2º gráfico de conclusão da coleta em T1

Em T2, um número menor de alunos considerou a atividade proposta pelo livro didático como mais interessante. E, curiosamente, um percentual bem alto de alunos (74%) em ambas as turmas prefere a proposta da pesquisa à proposta do livro didático.

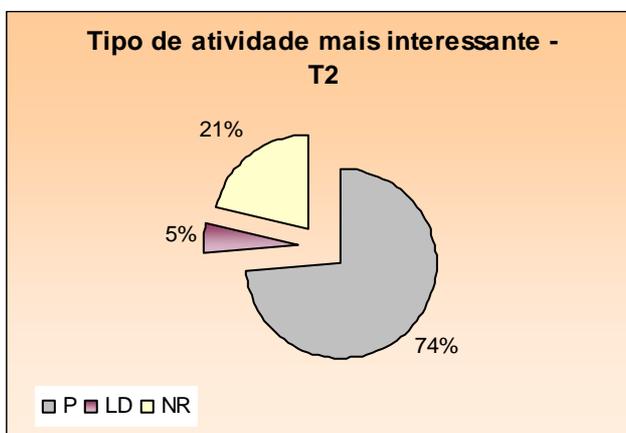


Fig. 22 – 2º gráfico de conclusão da coleta em T2

Em ambas as turmas, a atividade proposta pelo meu trabalho de pesquisa foi a que obteve a maior preferência dos alunos. Se pensarmos que uma das turmas (T1) não se beneficiou dos insumos da abordagem via gêneros textuais, mas ainda assim prefere o tipo de atividade que eu propus, é muito provável que o formato mais realista dos instrumentos e sua própria instrumentalidade, sua funcionalidade, podem, por si só, ser o elemento responsável por essa preferência dos alunos, visto que o espírito da tarefa final, tanto no meu trabalho quanto no livro didático adotado, em si, é o mesmo, ou seja, produzir textos.

A pergunta de nº3, por sua vez, busca saber o que o aluno acredita que aprendeu com o meu trabalho, de uma maneira geral. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: “Você acha que as tarefas propostas te ajudaram a aprender alguma coisa?” Foram oferecidas aos alunos cinco opções de resposta a essa questão. As duas primeiras remetiam a conhecimento léxico-sistêmico – gramática da língua. A terceira opção dizia da função social dos textos. A quarta opção remete-nos à percepção deles de que fazer redação é uma coisa chata. Procurei saber se os alunos ao menos puderam perceber que, se escrevemos para atender a uma necessidade nossa, escrever não é necessariamente uma atividade chata. E finalmente a quinta opção dava a eles a oportunidade de dizer que não aprenderam nada com o meu trabalho.

Nessa questão os alunos foram chamados a marcar todas as opções que eles consideravam que respondiam à pergunta. Sendo assim, compilei os dados em função das opções marcadas pelos alunos, ou seja, um único aluno pode, e provavelmente deve, estar responsável pelo tamanho de mais de uma fatia do gráfico, visto que sua resposta à pergunta pode trazer mais de uma opção marcada, o que fez com que fosse computada para mais de um percentual representado no gráfico.

Nos gráficos das Figuras 23 e 24, as opções de resposta estão mapeadas da seguinte forma: a letra E quer dizer estrutura, e computei o número de escolhas pelas opções 1 e 2 da questão como números para totalizar essa representação. As iniciais FS significam função social, C significa crença (remete-nos à percepção dos alunos com relação à atividade de escrita, detectada no 1º questionário), e N significa nada, referindo-se à última opção da questão.

Dos 39 alunos de T1, 30 marcaram apenas uma opção de resposta e somente 9 marcaram mais de uma opção. Nenhum desses 9 marcou mais que duas opções. 6 alunos marcaram a quinta opção, alegando que o trabalho não os ajudou em nada. Esses dados preliminares me dizem que os dados aferidos estão coerentes com a minha prática, uma vez que T1 foi privada da abordagem via gêneros.

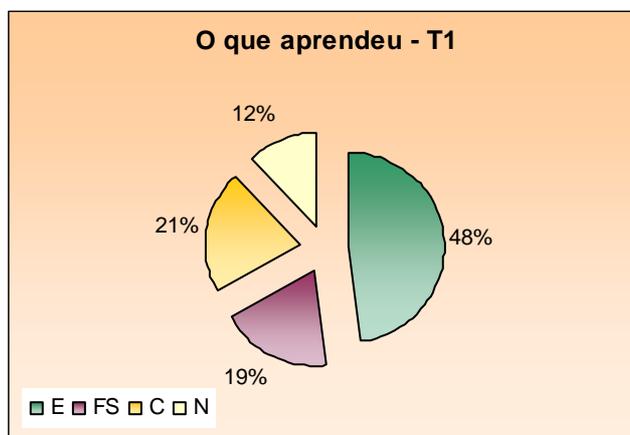


Fig. 23 – 3º gráfico de conclusão da coleta em T1

Fiquei satisfeita em ver que meu trabalho deu oportunidade para que 21% de alunos em T1 descobrissem que redigir não é uma atividade necessariamente chata e que 19% conseguissem perceber que todo texto tem uma função social que precisa atender, para poder ser considerado um texto eficiente.

A Figura 24 traz o gráfico demonstrativo da opinião dos alunos em T2, relativo à mesma pergunta, e contando com a mesma legenda.

Antes de mais nada, não podemos desprezar o fato de que, em T2, nenhum aluno considera que o trabalho desenvolvido não serviu para que ele aprendesse alguma coisa. A fatia do gráfico representativa dessa situação é a de letra N, segundo a legenda do gráfico, e mostra 0% de respostas nesse sentido.

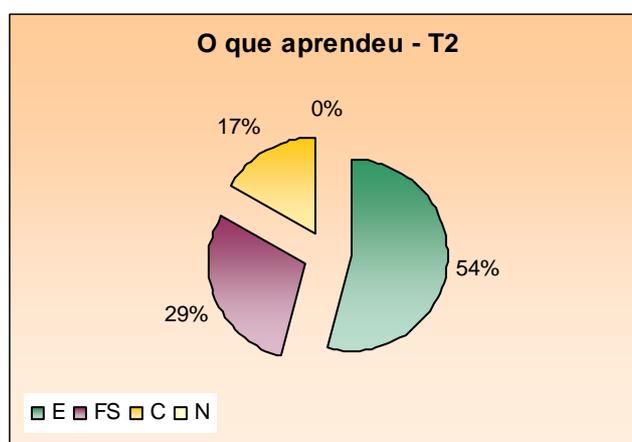


Fig. 24 – 3º gráfico de conclusão da coleta em T2

A preocupação com a forma dos textos ainda é grande, como podemos perceber pelos 54% de respostas que denunciam a importância que os alunos dão ao uso correto, segundo os preceitos da gramática tradicional vigente, das estruturas gramaticais estudadas em sala de aula, da escolha lexical que fazem, e da grafia mesma das palavras. Parece-me que essa crença está muito arraigada nos alunos e professores, e que um trabalho de revolução na forma como se trabalhar a habilidade de produção escrita na escola tradicional de nível básico no Brasil tem que passar pela revisão desse ponto. Afinal, escrever eficientemente não significa, de forma alguma, escrever “correto”.

Pelo fato de eu ter dado uma importância significativa a um *feedback* personalizado a cada produção de cada aluno, incluí nesse questionário duas questões que objetivaram perceber se os alunos são sensíveis ao *feedback* escrito dado pelo professor (pergunta nº 4) e, se sim, o quão sensíveis eles são ao *feedback* (pergunta nº 5). Acredito que ele pode ser um instrumento valioso para o professor na condução de seu trabalho, de uma maneira geral.

A pergunta de nº 4 questiona se o aluno leu o *feedback* dado, quando recebeu a produção corrigida pela professora pesquisadora. A pergunta dizia textualmente: “Quando a Raquel corrigiu suas produções e acrescentou algum comentário, o que você fez?” As respostas dadas estão graficamente representadas na Figura 25.

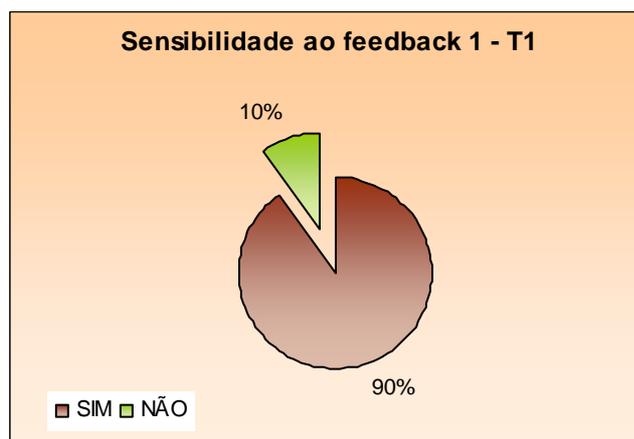


Fig. 25 – 4º gráfico de conclusão da coleta em T1

Na minha opinião, se 10% dos alunos sequer leu um feedback de não mais que 5 ou 6 linhas, dado em uma atividade que eles desenvolveram extra classe, então isso demonstra que os alunos percebem as atividades como um produto final e o trabalho como algo que não tem seqüência e não visa chegar a lugar algum. É simples prática da escrita. Apesar de eles não as rejeitarem, as tarefas pedidas significaram somente uma tarefa a mais a ser realizada, dentre tantas outras, de tantas disciplinas. Um aluno de T1

chegou a escrever tal explicação em seu questionário: “Não é que não gostamos das atividades que você pede. É que a gente já tem tanta tarefa de casa para fazer, que fica difícil.”

A situação em T2 é bem diferente, como mostra a Figura 26. Uma vez que existiu uma teorização permeando todo o processo, e essa teorização foi dada de forma gradativa, num crescer, os alunos perceberam que a cada Produção um algo a mais era esperado deles. Além disso, para eles o trabalho que estava sendo desenvolvido não se tratava simplesmente de praticar a habilidade de escrita. Isso fez com que eles lessem os *feedbacks* para saber se tinham conseguido produzir textos melhores, mais eficientes. Ou seja, o *feedback* passou a fazer sentido.

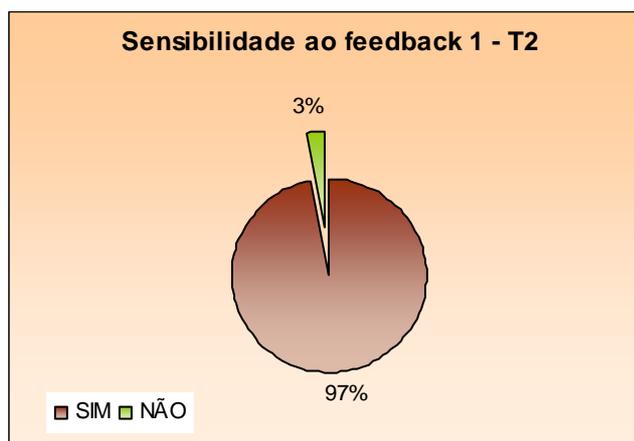


Fig. 26 – 4º gráfico de conclusão da coleta em T2

A próxima pergunta do questionário, a de nº 5, procura saber o que o aluno achou da minha atitude ao dar um *feedback* tão elaborado. Em T1, quase que o mesmo número de alunos que alegou que sequer leu o escrito confirmou o fato de que eles foram pouco sensíveis a essa atitude. No entanto, em T2, nenhum aluno achou que minha atitude não tenha sido interessante. Isso me diz que não só as atividades de produção escrita a serem propostas devem ser contextualizadas, como também que é

muito importante que o aluno receba *feedback* individualizado dessas atividades. Além de demonstrar respeito pelo trabalho dele, essa é uma oportunidade especial (porque o aluno lê o escrito com curiosidade, no mínimo) para o professor reforçar algo ensinado ou até mesmo ensinar algo novo.

As Figuras 27 e 28 trazem dois gráficos, um para T1 e outro para T2, em que BS significa bastante sensível ao *feedback*, e PS significa pouco sensível ao *feedback*.

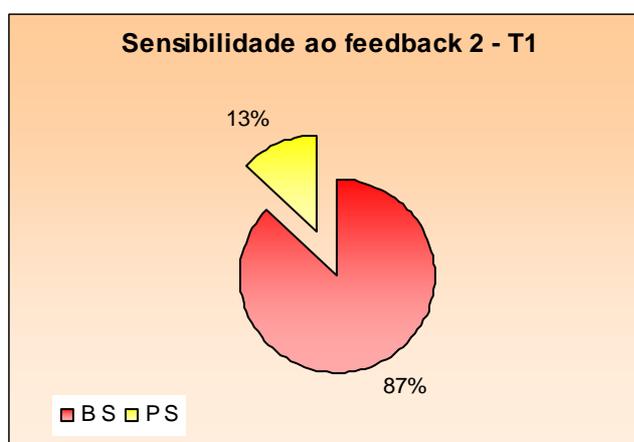


Fig. 27 – 5º gráfico de conclusão da coleta em T1

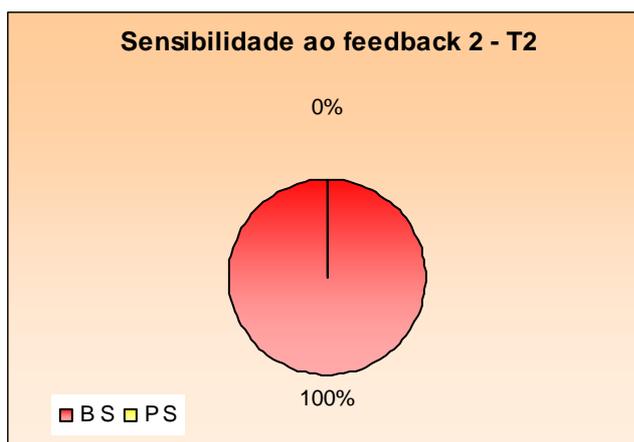


Fig. 28 – 5º gráfico de conclusão da coleta em T2

A última pergunta do segundo questionário do aluno, pergunta nº 6, refere-se ao componente instrucional trabalhado em cada uma das turmas, para a realização da

Produção 5a. Como somente T2 contou com o insumo a respeito da estrutura genérica da propaganda de revista e jornal, as respostas conseguidas para essa pergunta especificamente são, a meu ver, bastante elucidativas. Os alunos de T1 e de T2 julgaram a qualidade do componente instrucional com a qual eles contaram em bom, suficiente, insuficiente ou inexistente. A pergunta feita foi: “Pense na última produção (aquela que você teve que criar uma propaganda de um produto qualquer para vender no verão). O que você acha das instruções dadas, seja oralmente, seja por escrito?”

No gráfico da Figura 29, para a turma 1, temos que a fatia na cor verde representa o percentual de alunos sob a inicial B, que significa que o aluno considerou o componente instrucional que recebeu bom, suficiente. Por sua vez, a fatia na cor laranja, está sob as iniciais RI, que significam componente instrucional razoável ou insuficiente.

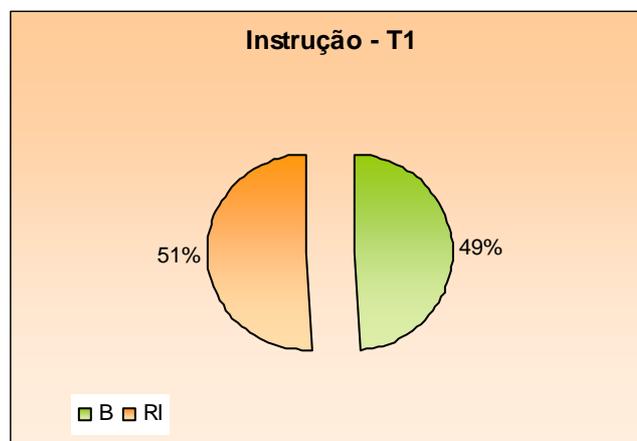


Fig. 29 – 6º gráfico de conclusão da coleta em T1

Aproximadamente 50% da turma considerou a instrução dada insuficiente, ruim. Na verdade, o enunciado foi explicado e as dúvidas dos alunos foram dirimidas. Os comandos foram dados de forma muito clara e objetiva, e esses alunos ainda tiveram oportunidade de vivenciar as produções 3 e 4, que eram preparatórias para a 5. A produção 4, principalmente, trouxe 7 exemplos de tipos diversos de propagandas

possíveis. No entanto, o componente instrucional é percebido pelos alunos como insuficiente, porque eles continuaram tendo muita dificuldade para compor seus textos, independentemente de terem vivenciado exemplos anteriormente. Não foi dito aos alunos que as características das propagandas, que eles haviam trabalhado quando da realização da produção 4 principalmente, deveriam servir-lhes de insumo para a criação da propaganda, objetivo da produção 5a.

Já em T2, houve todo um trabalho através da dinâmica da escrita enquanto processo, em que os alunos não somente trabalharam os componentes instrucionais via gêneros oralmente e por escrito, em sala de aula, como também avaliaram uma propaganda de um colega por escrito, responderam um questionário que cobrava o conteúdo dado na aula sobre as marcas do gênero textual propaganda de jornal ou revista, e tiveram a oportunidade de ler o *feedback* de sua produção, segundo as opiniões de um colega e de sua professora pesquisadora. Em T2, as respostas à pergunta nº 6 do questionário produziram o gráfico da Figura 30.

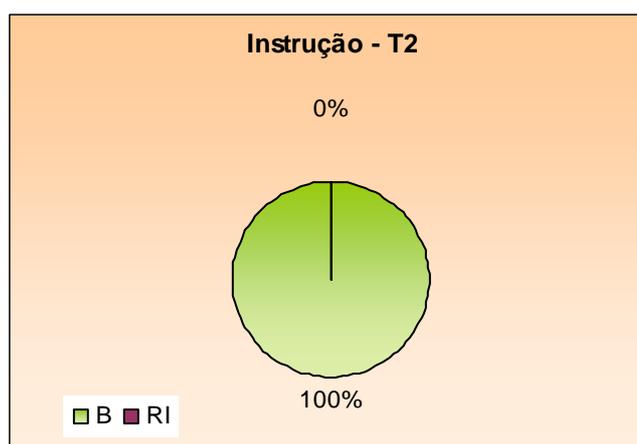


Fig. 30 – 6º gráfico de conclusão da coleta em T2

0% dos alunos considerou a instrução dada deficiente. Em termos de motivação para o desenvolvimento da tarefa, acredito que isso seja determinante, pois, em T2, a

grande maioria dos alunos apresentou propagandas de um nível técnico muito bom, segundo os critérios que estabelecemos.

4.2. Segundo questionário do professor (anexo 12)

Nesse questionário, a professora titular considera que a experiência do trabalho desenvolvido foi muito boa para os alunos de T2, onde houve a implantação da abordagem via gêneros textuais. Em sua opinião, os alunos estiveram motivados – acharam as produções divertidas de fazer. Diz que, por várias vezes, os alunos iam até ela mostrar o que estavam fazendo. No entanto, ela notou que, a partir da produção 3, houve uma redução considerável no número de alunos que continuou se envolvendo na pesquisa, ou seja, que continuou entregando suas produções. Na sua opinião, isso aconteceu porque, nesse momento, esclarecemos em ambas as salas que o trabalho que eu desenvolvia não valia nota.

A professora entende que o trabalho ajudou os alunos a perceber que todo texto tem uma função social, que é importante atentarmos para as circunstâncias do gênero (qual é o leitor potencial, qual é o tom que devemos usar, qual é a estrutura do tipo de texto de que precisamos, além das nossas escolhas lingüísticas e retóricas) ao escrever um texto, para que ele seja eficiente. Além disso, acredita que eles aprenderam algum vocabulário extra e fixaram as estruturas gramaticais que estavam estudando.

A professora disse ainda que não sabe opinar sobre o efeito dos *feedbacks* individualizados que dei aos alunos, por escrito, ao longo do trabalho, mas concorda plenamente com esse tipo de tratamento conferido às produções.

Apesar de ter gostado da intervenção que fiz com essa pesquisa e dos resultados aferidos, a professora insiste que o tempo de que dispõe extra classe não é suficiente para corrigir as produções e dar um *feedback* aos alunos, de maneira individualizada.

Por esse motivo, ela não tem como desenvolver um trabalho parecido em suas turmas regulares. No entanto, afirma que é somente por causa da limitação de tempo que assim não o faz.

Após essa apresentação da análise dos dados coletados com a pesquisa desenvolvida, prossigo para o capítulo seguinte, que conclui o trabalho.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de concluir este trabalho, retomo agora alguns dados coletados através dos questionários e das produções em T1 e em T2, discutidos no capítulo de Análise dos Dados, e as minhas perguntas de pesquisa, levantadas no capítulo de Introdução. Após discuti-los, apresentarei algumas questões, que a meu ver, são merecedoras de futuras pesquisas. Por fim, tecerei as considerações finais.

1. Retomada dos dados dos questionários

O objetivo do primeiro questionário do aluno e do primeiro questionário do professor foi contextualizar e justificar a pesquisa. Busquei investigar se existia uma real dificuldade por parte dos alunos em redigir textos em inglês. A pilotagem desses instrumentos, assim como uma entrevista que tive com a professora que é a coordenadora de inglês do Ensino Fundamental da rede de ensino a que pertencem as duas escolas por onde passei, me deram informações importantes sobre o projeto pedagógico da rede de ensino e sobre a forma como todas as atividades de escrita são trabalhadas nas 10 escolas. Pude conhecer o tipo de aluno que comporia o público das turmas em que minha pesquisa seria realizada e isso direcionou a forma de adaptar as atividades propostas pelo livro didático e a escolha pelo gênero textual que viabilizaria a dinâmica final da escrita enquanto processo.

Ao final da coleta dos primeiros questionários do aluno e do professor, ficou claro que o aluno quase nunca tem oportunidades de criar textos, ainda que pequenos. O professor, quando pede a seu aluno que ele elabore uma redação, não tem tempo para checar essa tarefa, seja em sala de aula, seja em casa. Na maior parte das escolas dessa

rede, essas atividades não são realizadas. O aluno, por sua vez, tem resistência em praticar a redação de textos em inglês e justifica essa resistência alegando que a tarefa é chata e difícil, e que ele não tem competência para desenvolvê-la. As atividades de escrita são transformadas em atividades objetivas descontextualizadas que visam fixar o conteúdo léxico-sistêmico trabalhado na unidade, o que contribui em muito para que o aluno pense que redigir é uma atividade puramente estrutural criada para que ele possa praticar as estruturas gramaticais e lexicais estudadas.

No segundo questionário do aluno e no segundo questionário do professor, ao final da pesquisa, essas questões foram retomadas para ver se este trabalho havia modificado em alguma coisa o panorama. Os alunos perceberam que fazer redações não é necessariamente uma tarefa chata, mas não conseguiram desvincular a tarefa da questão de usar e/ou aprender estruturas léxico-gramaticais, apesar de que isso jamais foi sequer mencionado pela pesquisa. Além disso, conseguiram ver a função social dos textos, o que modifica a perspectiva através da qual eles irão interagir com os textos que vão encontrar vida afora.

A professora, apesar de ter gostado do trabalho e acreditar que ele trouxe contribuições interessantes à forma de se lidar com a habilidade de escrita daqueles alunos, ainda não se convenceu de que esse tipo de trabalho é fundamental para o letramento em inglês.

2. Retomada dos dados coletados através das produções

2.1. Coleta em T1

A pesquisa em T1 trouxe algumas informações que merecem ser conferidas em pesquisas posteriores. Principalmente no que se refere a como e até que ponto as principais marcas dos diversos gêneros textuais são intuídas pelos alunos.

Com relação à Produção 2, em que eles deveriam desenvolver um texto de aconselhamento ou de sugestão, descrevendo um lugar para se conhecer e apontando coisas para se fazer lá, 50% dos alunos foram capazes de intuir as principais marcas desse gênero textual, produzindo registros adequados à sua função social.

Com relação à Produção 5a, em que eles deveriam criar uma propaganda que tivesse um jornal ou uma revista como suporte, apenas 32% dos alunos apresentou registros medianos, e 4% apresentou registros bons. Ninguém conseguiu intuir os 5 elementos obrigatórios que determinavam um registro eficiente para cumprir sua função social. E 64% dos alunos apresentou registros muito ruins segundo os critérios estabelecidos.

Comparando o que ocorreu na Produção 2 com o que ocorreu na 5a, a única explicação para o insucesso dos alunos em intuir as marcas do gênero textual deve-se à escolha do gênero a ser trabalhado. Uma sugestão ou aconselhamento é algo que fazemos com relativa frequência em nosso dia-a-dia. No entanto, não elaboramos propagandas para serem veiculadas em revistas ou jornais. Isso muda tudo.

Acredito que é o conhecimento de mundo dos alunos que determina até que ponto um gênero textual pode ser intuído por eles. Sendo assim, a maneira de se ajudar o aluno nas fases de geração de idéias e de planejamento de seu texto é promovendo atividades que trabalhem seu conhecimento de mundo acerca do gênero textual que

viabilizará o texto. Da mesma forma que se precisa trabalhar o conhecimento de mundo do aluno acerca dos gêneros textuais em pré-leitura, é importante se trabalhar o conhecimento de mundo do aluno sobre os gêneros textuais na pré-escrita.

2.2. Coleta em T2

Em função dos procedimentos instrucionais administrados em T2, relativos à teorização de categorias de composição dos gêneros textuais segundo a Escola de Sydney, os alunos estiveram motivados durante todo o trabalho. Eles já não achavam as tarefas difíceis ou chatas como antes. Seus registros foram muito bons e especialmente na Produção 5a pude coletar exemplos excelentes. Acredito que isso só aconteceu porque o componente instrucional com que eles contaram sustentou toda a sua tarefa de elaboração textual.

Os gêneros textuais viabilizam os textos e conhecê-los é dominar uma ferramenta preciosa que ajuda na organização e desenvolvimento das idéias e planejamento textual. Eles fornecem critérios para a edição dos escritos e para a avaliação imparcial de registros. Em outras palavras, as características dos gêneros textuais estruturam o pensamento e dão os subsídios necessários para que a transposição do pensamento para a forma gráfica, escrita, seja promovida de uma maneira racional, que confere segurança ao aluno. Ele passa a dominar e a controlar sua produção textual e isso representa, a meu ver, um ganho indispensável para o ensino da habilidade de produção escrita, de uma maneira geral.

Com relação à questão da escolha dos gêneros textuais para compor a pesquisa e sua influência sobre o letramento do aluno, o que tenho a dizer é que, exatamente por querer investigar essa questão, escolhi três gêneros escritos (Produções 1 e 2), um gênero que nem pode ser definido como escrito e nem como oral (Produção 3), e um

gênero que faz largo uso de elementos não verbais, além dos verbais, na composição dos textos (Produção 5). Finda a pesquisa, o que tenho a dizer com relação a isso é que não importa muito qual gênero se está escolhendo, desde que ele não seja facilmente intuído pelo aluno. O que realmente faz a diferença no sentido de representar um gênero bom para trabalhar o letramento é a intensidade com que o aluno irá conhecer as principais marcas desse gênero e a forma como ele precisará dispor de suas características para compor seus textos.

3. Retomada das perguntas de pesquisa

As quatro perguntas que busquei responder relacionam-se à relevância da utilização de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira na 8ª série do Ensino Fundamental.

A primeira pergunta visa discutir e analisar se a utilização de tal abordagem faz com que o aluno perceba o desenvolvimento de atividades de produção escrita como mais fáceis, e, a segunda, se tal abordagem promove mais motivação na realização das tarefas. A terceira pergunta vai um pouco mais além e propõe investigar se fica evidenciado que o aluno emprega o conhecimento adquirido na instrução das atividades via teorias de gêneros textuais, quando ele realiza suas produções, ou seja, se tal conhecimento é automaticamente aplicado por parte do aluno. A quarta e última pergunta, por sua vez, procura perceber se a explicitação das características dos gêneros textuais colabora de alguma forma para que o aluno melhore seu nível de letramento produzindo textos melhores, mais críticos e mais eficazes, ou seja, textos que sirvam de bons instrumentos para que seu autor consiga transitar bem nas esferas sociais e alcance seus objetivos comunicativos com eles.

O que pude constatar é que o ensino via explicitação das marcas principais dos gêneros textuais estrutura o pensamento dos alunos, na medida em que oferece um referencial a ser seguido, na fase de planejamento de seu texto. O gênero está acima do texto, segundo a Linguística sistêmico-funcional, por fazer parte do arcabouço ideológico-cultural de dada comunidade. Sendo assim, pode ser ensinado e aprendido, via sistematização de suas principais características. Não se trata do estabelecimento de molduras para que o aluno insira nelas algumas idéias, como entendeu a Nova Retórica, em um primeiro momento, acerca da atitude pedagógica dos lingüistas funcionais. Na verdade, a proposta do Grupo do Gênero sempre foi a de oferecer alguns marcos imprescindíveis à estruturação dos textos, para que o aluno norteie seu trabalho de criação sem se perder e, principalmente, sem incorrer na possibilidade de elaborar textos “aleijados”, inadequados aos objetivos propostos.

Segundo Halliday, o gênero é cultural, mas o registro é particular. Depois que o aluno adquire o domínio do gênero textual que viabiliza determinada função comunicativa, ele sente-se mais seguro para ousar e produzir seus próprios registros. Só é livre para tomar suas próprias decisões, quem conhece suas possibilidades.

O aluno reforça sua auto-estima quando percebe que consegue, com certa facilidade até, cumprir as tarefas de redação, pedidas pela professora. Isso por si só é motivante. No entanto, acredito que a motivação maior apresentada pelos alunos deveu-se ao fato de que a abordagem via gêneros contextualiza as atividades, atrelando-as às suas funções sociais. O aluno considera legítimo aprender como elaborar um texto, quando ele reconhece o contexto em que esse texto ocorre, como um contexto que faz ou pode vir a fazer parte de sua realidade, enquanto ser social que é.

A escrita não pode ser uma limitação para as pessoas. A meu ver, é função da escola fazer com que as pessoas dominem a habilidade de escrita, tanto em L1 quanto

em L2, para que a escrita transforme-se em mais um instrumento de expressão e de libertação.

4. Sugestões para futuras pesquisas

A primeira sugestão que tenho a fazer para uma pesquisa futura está na busca pelo como se dá o processo através do qual os alunos intuem as características dos diversos gêneros textuais. E também até que ponto o fazem. Acredito que essa investigação traria importantes contribuições ao ensino da habilidade de produção escrita.

A segunda sugestão é direcionada para a forma como o gênero textual é tratado no livro didático voltado para o ensino de inglês como L2, adotado pela maioria das escolas brasileiras. Principalmente no que se refere ao trabalho com a habilidade de escrita. Na minha opinião, é preciso que o livro didático pare de tratar o gênero como mera ilustração ou instrumento para veiculação do conteúdo gramatical a ser trabalhado. É preciso que se comece a trabalhar pelo menos as marcas dos principais gêneros textuais com os quais o aluno lida em seu dia-a-dia. Como o livro didático é a ferramenta de ensino mais amplamente usada pelo professor em sua sala de aula, ele precisa efetivamente atender às demandas do ensino, dentro da realidade social de hoje. Não acredito que se possa promover qualquer modificação verdadeira na prática da sala de aula, de uma maneira geral, se essa modificação não for assimilada pelo livro didático e mediada por ele, para o aluno. Penso que a questão é séria e merece que dispensemos a ela mais atenção.

A terceira sugestão para futuras pesquisas está na possibilidade de se replicar esse estudo, ou parte dele, no âmbito da escola pública. Muitas são as opiniões sobre o ensino na rede pública do Brasil; tantas que elas chegam a ser contrárias, muitas vezes.

A professora titular, sujeito desse estudo, e eu pensamos diferente com relação a essa questão. Ela acredita que a abordagem via gêneros textuais não poderia ser implantada com sucesso na escola pública porque os alunos não contam com os recursos mínimos para trabalhar seus textos, como, por exemplo, caderno, lápis, lápis de cor, tesoura e cola, revistas para cortar, etc. Claro que concordo com ela no que tange à realidade sócio-econômica do aluno da escola pública. No entanto, acredito que, apesar de faltar a esse aluno instrumentos concretos como papel e lápis para significar no mundo, e talvez por isso mesmo, um trabalho via gêneros, com as devidas adaptações, talvez seja o único trabalho que efetivamente ajudaria nosso aluno da rede pública a desenvolver sua habilidade de escrever em inglês como L2, e até por consequência, a escrever em português como L1. Digo isso porque a abordagem via gêneros mostrou-se eficiente para atuar no nível do pensamento do aluno, estruturando-o. Talvez um pouco romanticamente, percebo essa abordagem como um instrumento abstrato, em contraposição ao papel e lápis que a professora titular apontou de pronto, como instrumentos concretos que viabilizam os trabalhos. Vislumbro a possibilidade de um dia substituir o instrumento concreto pelo abstrato e fazer diferença empoderando o aluno carente da escola pública brasileira, pelo desenvolvimento de seu letramento crítico. Assim, ele poderá transitar com sucesso nas várias esferas de organização de nossa sociedade, exercer sua cidadania e disputar de forma real o mercado de trabalho, promovendo suas próprias escolhas e tomando as rédeas de sua história nas mãos.

5. Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, duas crenças que vão além do escopo desta pesquisa surgiram e precisei desenvolver estratégias para lidar com elas, uma vez que elas permearam não somente o discorrer de toda a coleta, como também afetaram os

dados coletados. Por serem questões imbricadas no processo de ensino/aprendizagem de inglês como L2 atual, foi impossível para mim neutralizá-las ou isolá-las da pesquisa.

A primeira crença refere-se à preocupação exacerbada que tanto alunos quanto professores dão à estrutura gramatical da língua, em detrimento de seu caráter comunicativo, da sua função social. Os alunos mostraram-se sempre muito preocupados em escrever a grafia das palavras corretamente, em empregar os tempos verbais corretamente. Considero essa preocupação com a forma exagerada em função da constatação de que ela já está incorporada na crença do aluno e do professor. Durante o período em que desenvolvi meu trabalho de pesquisa, um aluno expôs que, na sua opinião, é mais importante escrever pouco, porém certo, do que escrever livremente e incorrer em erros gramaticais. E em outra ocasião, em reunião com a professora titular, ela me disse que não deixaria que uns colegas corrigissem as redações de outros, se ela não pudesse revisá-las todas depois, porque não confiava na correção deles, uma vez que eles não têm domínio lingüístico do inglês.

É certo que não se pode escrever um bom texto, coerente e coeso, adequado ao cumprimento de sua função social, sem se ater, em algum momento, à questão da correção das formas gramaticais. No entanto, não são as formas gramaticais que estruturam as idéias, que veiculam o pensamento, que significam o que o aluno precisa comunicar com seu texto. Elas são meras representações desses conteúdos, tão importantes para a própria existência do texto. Sendo assim, acredito que seria muito útil para o ensino/aprendizado de línguas em geral que a escola, e aqui incluo os cursos de formação de professores, conseguisse modificar essa crença generalizada, que supervaloriza a forma gramatical em detrimento do conteúdo ideológico que a forma visa veicular.

A segunda crença com que me deparei relaciona-se à questão da motivação do aluno para a realização das tarefas de produção escrita. A abordagem via gêneros que empreguei neste trabalho é apenas uma possibilidade no sentido de desmistificar a questão de que redigir textos é chato, é difícil e não encerra qualquer propósito em si mesma. Tal crença mina, na minha opinião, a possibilidade de os alunos desenvolverem-se de forma completa, dentro do âmbito do aprendizado de inglês como L2 no Brasil. Em função dela, os alunos resistem a qualquer intervenção que se proponha no sentido de trabalhar sua habilidade de produção escrita, e os professores, compartilhando a mesma crença, restringem sua prática como podem, para não provocarem um embate rotineiro com seu aluno e não incluem atividades que requeiram produção textual escrita por parte dos alunos. Os professores acreditam que é possível se trabalhar a escrita de outras maneiras que não seja simplesmente proporcionar oportunidades para que seu aluno escreva. Isso aponta para o fato de que eles percebem, na escrita, apenas o emprego considerado correto de formas gramaticais, prescrito pela norma culta da língua. Tanto é verdade, que os professores tendem a substituir as atividades de redação por atividades dirigidas e objetivas, que treinam domínio de categorias gramaticais, como por exemplo exercícios de preencher as lacunas de sentenças, atividades do tipo “siga o modelo” e, na melhor das hipóteses, o *cloze*, que apesar de também descontextualizado, é uma atividade integrativa²⁹.

Pude constatar neste trabalho o quanto o componente instrucional trabalhado pelo professor, antes e durante a execução de uma tarefa de produção textual, é importante para seu sucesso. É, sem sombra de dúvidas, o *know-how*, ou seja, o domínio do como fazer, que confere ao aluno a destreza suficiente para criar e registrar com

²⁹ Por atividade integrativa, refiro-me ao tipo de atividade que trabalha e/ou checa mais de uma habilidade comunicativa ao mesmo tempo.

eficiência suas idéias. Por isso, eu advogo no sentido de que os professores precisam ser conscientizados a esse respeito.

Por fim, retomo a questão do *feedback*. Da mesma forma que uma boa instrução, dada antes e durante a realização de uma atividade, é fundamental para que o aluno elabore boas produções, o *feedback* personalizado e criterioso é essencial depois dela. Reforço a idéia já defendida anteriormente de que o *feedback* precisa incorporar não somente noções gramaticais acerca dos erros que comprometem a inteligibilidade do texto, como também todas as questões relativas ao uso ou ao não uso, feito pelo aluno, de marcas textuais dos gêneros.

Acredito que um *feedback* bem elaborado não só funciona como um termômetro do aprendizado para o aluno, como principalmente promove uma situação excepcional de diálogo individualizado entre professor e aluno. Essa interação diminui o filtro afetivo³⁰ do aprendiz, estimula que ele procure ser mais autônomo na busca de suas dúvidas e curiosidades, para atender melhor às expectativas criadas. Além disso, o *feedback* é uma oportunidade para que o professor faça uma breve revisão direcionada dos assuntos ensinados, e muitas vezes transforma-se no momento em que o aluno aprende alguma coisa. Na minha opinião, o *feedback* bem dado, da forma como explicitarei neste trabalho, é mais do que um recurso pedagógico. Ele é uma obrigação do professor para com seu aluno, porque é, antes de mais nada, um direito deste.

Retomo o pensamento de Moita Lopes (2003) no que se refere à responsabilidade social dos professores de inglês do Brasil de hoje, para com ele concordar no sentido de que podemos construir uma prática profissional que conduza à formação de uma sociedade mais justa, em que as oportunidades aconteçam para

³⁰ A expressão *filtro afetivo* está empregada aqui segundo perspectiva de Brown (1994: 135-162). Advém das teorias psicolinguísticas de aquisição de L2. Remete-nos ao domínio afetivo, mais especificamente aos fatores de personalidade que, juntamente com o domínio cognitivo, perfazem a parcela dos fatores intrínsecos que determinam o aprendizado da L2, associados aos fatores extrínsecos, que são as variáveis sócio-culturais.

muitos. Segundo o autor (2003: 53-4), tanto os alunos privilegiados economicamente falando, quanto os alunos pobres e marginalizados precisam lidar na escola com práticas discursivas situadas, para que a realidade lhes seja mais significativa.

Cabe a nós, professores, colaborarmos para que nossos alunos adquiram o letramento crítico³¹, ou seja, para que eles saibam “ler” o mundo em que vivem, e não sejam vítimas eternas do que, mesmo sem perceber, lêem nas entrelinhas. Essa leitura posicionada do mundo é possível através da consciência crítica da linguagem e do discurso, uma vez que, como ensina Freire (2003: 79), a leitura e a escrita das palavras passa pela leitura do mundo, e o acesso a ela acontece somente via educação lingüística, como colocou Moita Lopes (2003: 47).

Encerro o presente trabalho fazendo minhas as palavras do Professor Dr. Moita Lopes (2003: 54):

A língua inglesa (...) é um instrumento fundamental para construir futuros mais promissores ao se aprender em sala de aula como o discurso funciona na vida atual, ao mesmo tempo em que se compreende como os discursos veiculados nessa língua dão acesso à multiplicidade da vida humana em várias partes do mundo de modo que possamos nos questionar sobre quem somos, sobre como somos constituídos e sobre como podemos reconstruir práticas sociais cristalizadas com base em princípios éticos. Dessa perspectiva, a educação lingüística possibilita interrogar as contingências sociais (de várias naturezas) não só na aula de inglês como também em outras aulas de línguas e de outras áreas do currículo.

³¹ Moita Lopes emprega o termo letramento crítico nesse artigo (2003), com base no pensamento de Fairclough (1999) e de Wallace (1992). Pennycook (2003: 33) considera o letramento crítico como uma aplicação pedagógica da Análise Crítica do Discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9.ed.São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.279-287.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994a. p. 79-101.
- BAZERMAN, C. Where is the classroom? In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.) *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994b. p. 25-30.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T.N. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- BERKENKOTTER, C. Response(s) to William Grabe's "Narrative and Expository Macro-Genres". In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 285-288.
- BEX, T. Genre. In: *Variety in written English: texts in society: societies in text*. London; New York: Routledge, 1996. p. 136-179.
- BHATIA, V.K. *Analysing genre: language in professional settings*. New York: Longman, 1994.
- BHATIA, V.K. *Integrating discursive competence and professional practice: A new challenge for ESP*. Paper presented at the TESOL colloquium "Rethinking ESP for the new century". Vancouver, CA, March, 2000.
- BHATIA, V.K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 279-283.
- BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais do 2º grau para a língua portuguesa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.31, p.7-20, Campinas, 1998a.

BONINI, A. *Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero*. V Congresso Nacional da ALAB, Porto Alegre, 1998b.

BONINI, A. *A escritura como prática social no ensino de redação*. II Congresso Nacional da ABRALIN, Florianópolis, 1999.

BONINI, A. O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: um estudo introdutório. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 2. n. 1. Tubarão: Editora da UNISUL, 2001a.

BONINI, A. Ensino de Gêneros Textuais: A Questão das Escolhas Teóricas e Metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.37, Campinas, 2001b.

BONINI, A. *Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4. n. 1. Tubarão: Editora da UNISUL, 2003. p. 205-231.

BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, Gêneros do Discurso e Dialogismo. In: *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 139-187.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: bases legais*. Brasília, 2000.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3.ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47. 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del language. In: LLOBERA, M. et al. *Competência comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1983.

CELCE-MURCIA, M. and E. OLSHTAIN. Writing. In: *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 2000.

CHRISTIE, F. Curriculum genres: planning for effective teaching. In: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 154-179.

COE, R.M. Teaching genre as process. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994a. p. 157-169.

COE, R.M. An arousing and fulfillment of desires: the rhetoric of genre in the process era – and beyond. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994b. p. 181-190.

COE, R.M. The New Rhetoric of genre: writing political briefs. In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 197-207.

COHEN, A.D. *Language Learning: insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. In: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993a. p. 1-21.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) The Power of Literacy and the Literacy of Power. In: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993b. p. 63-89.

COPE, B; KALANTZIS, M; KRESS, G & MARTIN, J. Bibliographical Essay: Developing the theory and the practice of genre-based literacy. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993c. p. 231-247.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. São Paulo: LAEL - PUCSP. Tese de Doutorado, 2001.

CRISTÓVÃO, V.L.L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a, p. 95-106.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros Textuais*. Bauru: EDUSC, 2002b. p. 31-73.

CRISTÓVÃO, V.L.L. et al. *Ensino de Gêneros Textuais: o planejamento curricular diante dessa perspectiva emergente*. Anais do XEPLÉ. Londrina: Apliepar, 2003.

CRISTÓVÃO, V.L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTÓVÃO, V.L.L., NASCIMENTO, E.L. (orgs.) *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004. p. 18-29.

CURRIE, P. What counts as good writing? Enculturation and writing assessment. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 63-79.

DEREWIANKA, B. *Exploring How Texts Work*. Rev., ed. Sydney: Primary English Teaching Association, 1991.

DIAS, P. Initiating students into the genres of discipline-based reading and writing. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 193-206.

DIAS, R. The semiotics of written discourse and the dual representation of information in memory: an application of nonverbal elements to FL reading methodology. Belo Horizonte: FALE, UFMG, Dissertação de Mestrado, 1985.

DUDLEY-EVANS, T. The teaching of the academic essay: is a genre approach possible? In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 225-235.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman, 1995.

FARACO, C.A. Bakhtin: Precursor? In: MARI, H. et al. (Org.) *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1999. p. 189-199.

FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

FEEZ, S. Heritage and innovation in second language education. In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 43-90.

FIRTH, J.R. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957.

FLOWERDEW, J. Genre in the classroom: a linguistic approach. In: JOHNS, A.M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 91-102.

FRANÇA, J.L. et alli. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. 5.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FREADMAN, A. Anyone for Tennis? In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994. p. 43-66.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994a. p.1-20.

FREEDMAN, A. 'Do As I Say': The relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994b. p. 191-210.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. Introduction – new views of genre and their implications for education. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994c. p. 1-22.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRODESEN, J. Grammar in Writing. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3.ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

GARDNER, P.S. *New directions: an integrated approach to reading, writing and critical thinking*. New York: Cambridge University Press, 1996.

GILTROW, J. Genre and the pragmatic concept of background knowledge. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994a. p. 155-178.

GILTROW, J.; VALIQUETTE, M. Genres and knowledge: students writing in the disciplines. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994b. p. 47-62.

GRABE & KAPLAN. Genre-based approaches to writing development. In: *Theory and Practice of Writing*. Harlow, Essex: Addison – Wesley, 1996. p. 133-140.

GRABE & KAPLAN. Towards a theory of writing. In: *Theory and Practice of Writing*. Harlow, Essex: Addison – Wesley, 1996. p. 202-236.

GRABE, W. Narrative and expository macro-genres. In: JOHNS, A..M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 249-267.

GREEN, B.; LEE, A. Writing Geography: literacy, identity, and schooling. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 207-224.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.). *New horizons in linguistics of language*. Hamondsworth: Penguin, 1970. p. 140-65.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MARTIN, J.R. *Writing Science: literacy and discursive power*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press, 1993.

HALLIDAY, M.A.K. A. *Functional Grammar*. 2 ed. New York: Edward Arnold, 1994.

HAMMOND, J.; DERENIANKA, B. Genre. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 187-193.

HATCH, G. Rhetorical analysis. In: *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 164-208.

HEBERLE, V. A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres. In: *Revista Iberoamericana de DISCURSO y SOCIEDAD*. v. 1. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999a. p. 73-86.

HEBERLE, V. Estudos de Linguagem e Gênero: Pesquisas apresentadas no V Congresso da ALAB. *II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, 1999b.

HEBERLE, V. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 289-316.

HEBERLE, V. & MEURER, J.L. *Explorando significações multimodais: comunicação visual na sala de aula – a natureza social dos processos de letramento*. Notas realizadas durante oficina realizada em 12 de outubro de 2004, no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, ocorrido em São Paulo, na PUC.

HUNT, R. Speech genres, writing genres, school genres, and computer genres. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 243-262.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, v.30, n.4, 1996. p. 693-722.

HYON, S. Genre and ESL Reading: a classroom study. In: JOHNS, A..M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 121-141.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHNS, A.M. Introduction. In: JOHNS, A..M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwaha, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002a. p. 3-13.

JOHNS, A.M. Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In: JOHNS, A..M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwaha, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002b. p. 237-246.

KOCH, I.V. & TRAVAGLIA, C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

KRESS, G. *Learning to write*. 2. ed. Great Britain: Routledge, 1994a.

KRESS, G. *Learning to write*. (mimeo) 1994b.

KRESS, G. *Literacy or Literacies: thoughts on an agenda for the day after tomorrow*. (mimeo) 1995.

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

KROLL, B. Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.1991. p.10-51.

LANTOLF, J.P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

MACEDO, T.S.C.L. *Academic writing: estudo de livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso*. 2003. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais.

MACHADO, A.R. A organização seqüencial da resenha crítica. *The ESPecialist*, v. 17, n. 2, 1996. p. 133-149.

MACHADO, A.R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.

MACKEN-HORARIK, M.. Something to shoot for: a systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In: JOHNS, A. M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwaha, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 17-42.

MARCUSCHI, L.A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife, 1996. (Trabalho não publicado)

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARCUSCHI, L.A. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Linguagem & Ensino. v.4 n.1. Pelotas: UCPel/Educat, 2001b. p. 79-111.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p 19-36.

MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTIN, J.R. *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J.R. A Contextual Theory of Language. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993a. p. 116-136.

MARTIN, J.R. and ROTHERY, J. Grammar: Making Meaning in Writing. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993b. p. 137-153.

MARTIN, J.R. A universe of meaning – how many practices? In: JOHNS, A. M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 269-278.

MC CARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MEURER, J.L. *Reading in L1 and L2: exploring text structure, schemata, and advanced organizers*. Tese de doutorado. Universidade de Georgetown - USA, 1985.

MEURER, J.L., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MEURER, J.L. You Think, I Know: Argumentation in Self-help Counseling In: *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: SICSAT - International Centre for the Study of Argumentation. 1998. p. 573-577.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Gênero e Ensino. In: *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, S.P.: EDUSC, 2002a. p. 17-29.

MEURER, J.L. Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: COSTA, M.J.D., ZIPSER, M.E., ZANATTA, M.E., MENDES, A. (orgs.) *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002b. p. 133-139.

MEURER, J.L. *Questões de gênero e discurso na contemporaneidade*. Notas realizadas durante plenária proferida em 11 de outubro de 2004, no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ocorrido em São Paulo, na PUC.

MILLER, R.C. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994a. p. 23-42.

MILLER, R.C. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994b. p. 67-78.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOTTA-ROTH, D. Rethorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos . In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 167-184.

MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2002a.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, S.P.: EDUSC, 2002b. p. 77-116.

MOTTA-ROTH, D. *A Text and Genre Literacy in the Classroom*. XIV ENPULI. p. 94-102. 2002c.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NUNAN, D. Case Study. In: *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 74-90.

NUNAN, D. *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin Group, 1993. p. 49-58.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. p. 271-299.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. *Autonomia em um modelo fractal de aquisição de língua estrangeira*. 2002b. Mimeo.

PAIVA, V.L.M.O. CALL and online journals. In: DEBSKI, R. & LEVY, M. (Orgs.) *WorldCALL: Themes for the New Millenium*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1999. p.249-265.

PAIVA, V.L.M.O.; CHIARETTI, A.P. *Texto ou Pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de inglês*. Retirado da www em 25 de junho de 2002a. Site: <http://www.geocities.com/veramenezes/pretexto.htm> . p. 1-11.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero digital. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PALTRIDGE, B. *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

PALTRIDGE, B. Genre, text type, and the English for Academic purposes (EAP) Classroom. In: JOHNS, A.M. *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p.73-90.

PARRÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994. p. 146-154.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 47-57.

PENNYCOOK, A. Lingüística Aplicada pós-ocidental. In: *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K. & SILVA, F.L. (Orgs.) *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RAIMES, A. *What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing*. TESOL Quarterly, v.19, n.2, 1985. p. 229-254.

- RAIMES, A. *Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing*. TESOL Quarterly, v. 25, n.3, 1991. p. 407-430.
- SANTAELLA, L. *A assinatura das coisas: Pierce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.
- SANTAELLA, L. *Produção de linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SANTOS, V.B.M.P. *Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero*. the ESPecialist, v.19.n1.p.1-40. São Paulo: LAEL-PUC/SP, 1998.
- SAVIGNON, S.J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.
- SCHRYER, C.F. The lab vs. the clinic: sites of competing genres. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994. p. 105-124.
- SHEPHERD, D. & SHEPHERD, T. M. G. Análise de Gênero: Reflexões sobre Metodologias e Práticas. Congresso Nacional da ABRALIN, março de 2002. Retirado do site: <http://www.abralin.com.br>, em 15 de maio de 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J.M. & LINDEMANN, S. Teaching the literature review to international graduate students. In: JOHNS, A..M. *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 105-119.
- THORNE, S.L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 219-243.
- VAN DIJK, T.A. (ed.). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage, 1997.
- VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.
- VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.245-259.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLACE, C. *Critical Reading in Language Education*. New York: McMillan. Palgrave, 2003.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching languages as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ZIMMERMAN, E.N. On Definition and Rhetorical Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994. p.125-132.

ANEXOS

Os anexos aqui apresentados correspondem ao conjunto formado pelos instrumentos utilizados para proceder a coleta dos dados em todas as fases da pesquisa e o conjunto das atividades de produção escrita, propostas pelo livro didático adotado no colégio onde a pesquisa aconteceu, que foram mantidas, adaptadas ou completamente substituídas, segundo os propósitos a serem alcançados.

INSTRUMENTOS USADOS NA COLETA DOS DADOS

Anexo 1: Primeiro questionário do aluno	204
Anexo 2: Primeiro questionário do professor	205
Anexo 3: Atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático	210
Anexo 4: Produção 1	213
Anexo 5: Produção 2	214
Anexo 6: Produção 3	215
Anexo 7: Produção 4	216
Anexo 8: Produção 5a	219
Anexo 9: Produção 5b	220
Anexo 10: Produção 5c	222
Anexo 11: Segundo questionário do aluno	223
Anexo 12: Segundo questionário do professor	225
Anexo 13: Produção 2: Critérios para classificação dos registros em adequados (A) e não adequados (NA)	227
Anexo 14: Produção 3: Campo, Teor e Modo	229

Anexo 15: Produção 4: Plano de Aula	232
Anexo 16: Componentes instrucionais para desenvolvimento da atividade 5a, inseridos, por escrito, no verso do instrumento de coleta, anexo 8	241
Anexo 17: Pilotagem do Primeiro questionário do aluno	242
Anexo 18: Pilotagem do Primeiro questionário do professor	244
Anexo 19: Critérios para fornecimento de feedback	245

ANEXO 1

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Série: 8ª, do Ensino Fundamental

TURMA: _____

Caro aluno,

NÃO coloque seu nome no questionário. É muito importante que você responda a todas as perguntas, com muita honestidade. Nosso objetivo maior é tornar o ensino mais agradável e de melhor qualidade. Por favor, marque com um X sim ou não. Obrigada!

1. Você **gosta** de fazer redações em inglês? SIM NÃO
2. Você acha **fácil** escrever um parágrafo em inglês? SIM NÃO
3. Quando você faz uma redação, você se preocupa em usar as estruturas gramaticais e/ou o vocabulário que aprendeu na unidade didática? SIM NÃO
4. Você acha que a atividade de escrita proposta por seu livro texto, chamada: *Put it together*, click 11, é muito **longa, monótona, chata**, ou **repetitiva**? SIM NÃO
5. Quando não dá tempo da professora desenvolver esta atividade numa determinada aula, ela pede que você faça-a em casa? SIM NÃO

(OBS.: SE VOCÊ RESPONDER NÃO À QUESTÃO 5, POR FAVOR PULE AS PERGUNTAS DE NÚMEROS 6, 7 E 8)

6. Se sim, você faz? SIM NÃO
7. Quando a professora pede para você fazer ou somente terminar uma redação em casa, e você faz a tarefa, o que acontece na aula seguinte? A professora corrige sua redação em sala? Ela recolhe sua redação e corrige em casa?
Resposta: 1ª OPÇÃO 2ª OPÇÃO ELA NÃO CORRIGE
8. Se ela corrige em sala de aula, como ela faz essa correção? Marque a opção **que melhor descreve** a atitude dela:
 - a) ela pede que troquemos as redações com os colegas e corrigimos uns, as redações dos outros, com a orientação dela;
 - b) ela escolhe dois ou três alunos, geralmente voluntários, para ler sua redação alto e corrige-as oralmente, escrevendo no quadro uma palavra ou outra;
 - c) ela recolhe nossas redações, leva para casa, corrige uma por uma, e nos devolve na aula seguinte, ou logo após, nas próximas aulas; e
 - d) ela não corrige.
9. Na sua vida profissional futura, você acha que algum dia você pode vir a precisar saber escrever em inglês? SIM NÃO
10. Você **tem facilidade** em escrever seus textos **em Português**, ou seja, você **nunca** precisa da ajuda de ninguém para elaborar **qualquer** tipo de texto, desde um bilhete pros seus amigos até uma carta para a diretora do colégio reclamando sobre algo, por exemplo? SIM NÃO

ANEXO 2

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Série: 8ª, do Ensino Fundamental

Objetivo do instrumento: estabelecer um panorama da situação atual, sob o ponto de vista do professor, com relação ao ensino/aprendizagem da habilidade de produção escrita em inglês, ao final do Ensino Fundamental, na escola tradicional de classe média/alta de Belo Horizonte.

Cara professora,

Por favor, responda às questões apresentadas de forma objetiva e clara, de acordo com a realidade que você vivencia em seu dia-a-dia, em sala de aula.

1. Sobre as atividades didáticas de produção escrita propostas pelo livro adotado pelo colégio:

1.1. O aluno tem muitas oportunidades de “treinar” esta habilidade, ou seja, as atividades permitem que ele desenvolva frases completas, com sujeito, verbo e complemento(s), sempre de forma contextualizada formando um todo textual, ou ele é basicamente conduzido a preencher colunas e quadros com palavras e/ou expressões, conjugar verbos, ligar colunas, separar palavras em categorias semânticas inserindo-as em diagramas ou não, resolver palavras cruzadas e caça-palavras (“wordsearch”), etc.?

O aluno é conduzido a montar frases sempre praticando a estrutura gramatical da unidade. Porém as atividades são sempre semelhantes aos exemplos e o aluno não tem oportunidade de estruturar frases sozinho.

1.2. Geralmente, ao final de uma unidade didática, os livros-texto propõem uma atividade em que o aluno é chamado a produzir um texto escrito, uma “redação”. O objetivo desta atividade é basicamente checar o quanto o aluno aprendeu, tanto em termos gramaticais, quanto em termos lexicais, ao longo do desenvolver da unidade. É como se toda a unidade didática, de certa forma, preparasse o aluno, dando-lhe subsídios de várias formas, para que ele fosse capaz de executar esta atividade de produção escrita menos guiada, segundo os princípios da abordagem comunicativa. Ele é convidado a transpor o tema trabalhado até então e expor a sua realidade, usando ou não as estruturas gramaticais e o vocabulário que lhe foram ensinados, mostrando o que aprendeu... No livro que vocês adotam, esta atividade encontra-se presente em todas as unidades, como já pude conferir (Put it together). No entanto, em função de conversa nossa anterior, e dos questionários por eles respondidos, ficou claro que você “pula” esta atividade. Por que?

Porque a estrutura em que o exercício propõe não passa de uma cópia de um parágrafo e ou fichas que ele deverá preencher, simplesmente fazendo substituições com as informações sobre ele. Sendo “cópia” não oportunizar o vocabulário, e portanto não trabalhar o “Put it together”.

Atividades Extras que Envolvem Produção Escrita

2.1. Independentemente do fato de receberem ou não acompanhamento e ajuda da professora, você considera que as produções escritas (trabalhos extras, como o folder que você pediu que fizessem na aula do dia 12/05, na turma FL, questões de provas... etc.) por eles realizadas são satisfatórias?

~~SIM~~

NÃO

2.2. Até que ponto você acredita que seus alunos (das turmas FL e FX) conseguem utilizar as estruturas e o vocabulário aprendido na lição nas suas "escritas" posteriores (exercícios, provas, atividades extras, etc.)?

- de 0% a 10%
 de 11% a 30%
 de 31% a 60%
 de 61% a 80%
 mais de 80%

2.3. O aluno sente prazer, está geralmente motivado a desenvolver uma atividade de escrita não muito guiada, ou tem preguiça, acha-a monótona, difícil? O que você percebe em relação a isso?

Alunos desta faixa etária tem muita dificuldade em se envolver com a aula propriamente dita, seja em Inglês ou em qualquer outra disciplina. Ele preferiu dizer que é difícil e não consegue, do que tentar executar.

2.4. O aluno, em geral, empenha-se em fazer este tipo de atividade (como o folder que você pediu), se ela não vale nota, ou despreza-a?

Qualquer atividade que não tenha valorização é desprezada, em qualquer disciplina.

2.5. O módulo de uma hora/aula de inglês nos colégios do Brasil varia entre 40 e 50 min. É claro que não é suficiente para desenvolvermos, como gostaríamos, as quatro habilidades comunicativas em sala de aula. E tempo é só um fator... Sabemos que existem muitos outros, como por exemplo o fato de que você trabalha com 42 alunos em sala, o que no mínimo compromete o *listening* e o *speaking*. Você professora, pede que seu aluno desenvolva alguma tarefa de escrita como dever de casa? E quando o faz, você dá instruções claras do que é esperado dele, dá exemplos, como acontece isso?

Sempre peço atividades de casa. Todos os exercícios pedidos são explicados previamente. todas as atividades são escritas. Atividades de "listening" e "speaking" são trabalhadas em músicas e nas coleções dos excelsos. também trabalho o "listening" na explicação do texto (introdução da unidade).

2.6. Em caso afirmativo, seu aluno efetivamente faz a tarefa pedida?

~~SIM~~

NÃO

2.7. Você saberia dizer se, quando ele faz, ele pede ajuda a alguém, ou mesmo copia de algum colega?

Certa vez não temos. Mas percebemos nitidamente quando o aluno faz a atividade sozinho ou quando solicitou alguma ajuda, através de sua participação na sala de aula.

2.8. Quando você manda a tarefa para casa, na aula seguinte você tem sempre tempo de corrigir produção por produção? Quero dizer, você consegue corrigir todos os textos produzidos pelos alunos?

~~SIM~~

NÃO

Se sim, como você procede esta correção?

Na verdade, praticamos os exercícios propostos pelos livros lido e atividades. Deço que os alunos participem, voluntariamente, da correção. A correção é feita em grupo. Dentro da minha realidade, sala de aula numerosas, é impossível dar atenção individualizada. Com exceção de alguns casos.

2.9. Esta atividade te ajuda a perceber o que o aluno realmente assimilou do que foi ensinado, a ponto de conseguir empregar o conhecimento nesta produção escrita?

~~SIM~~

NÃO

2.10. Quando pensamos em letramento do aluno, voltamo-nos para sua capacidade de ler e escrever eficientemente, de interagir com os textos, sejam eles orais ou escritos, de forma eficaz. Dentro desta perspectiva, sabemos que a habilidade de leitura é amplamente trabalhada em sala de aula, pois o livro didático oferece subsídios para tanto, e o professor geralmente é instruído inclusive a ensinar ao aluno estratégias para se ler um texto e compreender sua mensagem. Você acha que o mesmo ocorre com a habilidade de escrita?

SIM

~~NÃO~~

2.11. Porque o professor, de uma maneira geral, não ensina a seu aluno, de forma explícita, estratégias de como escrever eficientemente, para que sua mensagem, quando lida, seja compreendida imediatamente, e de forma eficaz?

Devido a restrição da carga horária da minha disciplina (Inglês), e o número elevado de alunos. Existe também o fator heterogêneo da turma.

Gêneros Textuais

3.1. Existe algum momento, no decorrer de uma unidade didática, em que o professor ensina ao aluno quais são as características básicas dos diversos gêneros textuais, o motivo pelo qual eles existem, qual a sua função na estruturação de um texto como um todo, como e porque eles ajudam na veiculação da mensagem final e facilitam a escrita do aluno?

SIM

~~NÃO~~

3.2. É mostrado a ele (aluno) a função social de cada texto, ou seja, o aluno tem consciência da circunstância de sua vida atual e/ou futura em que ele usa ou pode vir a querer ou precisar usar os diversos gêneros de textos ensinados?

SIM

~~NÃO~~ (às vezes sim.)

3.3. Fica sempre claro para o aluno o motivo pelo qual ele deve familiarizar-se com a escrita dos diversos gêneros textuais ensinados?

SIM

~~NÃO~~

3.4. Sabemos perfeitamente que numa escola tipo "A", freqüentada por alunos de classe média/alta, como esta em que você trabalha, a grande maioria dos alunos tem muito acesso ao inglês, fora do ambiente escolar. Contam com os recursos da Internet, da TV a cabo, dos vídeo-games, dos game-boys, cujos cartuchos apresentam jogos em inglês, o DVD; eles viajam para o exterior com relativa freqüência; seus pais geralmente falam o inglês em função das demandas do tipo de trabalho que exercem e/ou da formação acadêmica que tiveram; não raro, nestas famílias, assinam-se revistas e/ou jornais americanos ou ingleses; além do fato de que, a estes alunos, é normalmente dada a oportunidade de freqüentarem cursos livres de inglês, com turmas reduzidas e recursos tecnológicos de última geração, que os coloca em posição privilegiada com relação a alguns colegas, que não contam com tantos privilégios assim... Isto fatalmente faz com que as turmas sejam heterogêneas, ou seja, alguns alunos sabem mais língua do que o livro propõe, e isso os deixa sem motivação para a aula de inglês. O mesmo ocorre com os alunos que não sabem nada, não recebem estímulos, e então o livro passa a trazer uma proposta muito difícil para eles, muito além de suas expectativas, de sua capacidade lingüística.

No entanto, eu, enquanto professora-pesquisadora, percebo claramente que, com relação à capacidade de produção escrita, as turmas normalmente são homogêneas, no sentido em que pouquíssimos alunos conseguem expressar-se livremente e com facilidade, por escrito, em inglês. Independentemente de seu background lingüístico, a grande maioria dos alunos não dá conta, ou então tem muita dificuldade de expressar-se por escrito em inglês.

Professora, você confirma esta minha percepção? É esta a realidade que você enfrenta em seu dia-a-dia, dentro da sala de aula?

~~SIM~~

NÃO

Obs.: Realidade presente não só na língua estrangeira, mas também na língua materna (no caso, a língua Portuguesa)

ANEXO 3

PUT IT TOGETHER – atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático adotado no colégio, ao final de cada unidade, que foram adaptadas ou substituídas pelo trabalho de pesquisa.

Livro didático:

IANNUZZI, S. & MCKEEGAN, D. Click Together. Book 4. Oxford: Oxford University Press.

Atividade realizada (unidade 6)

Put it together! UNIT 6

click
11

Work in groups. What do you think? What characteristics should a student representative at the International Teen Conference have? Write sentences about a good student representative. Use *should, shouldn't, must, or mustn't*.

Example A good student representative should know many things about his/her country.

28

Atividade adaptada – Produção 1 (unidade 7)

Put it together! UNIT 7

click
11

In your notebook, make a schedule for tomorrow. What do you *have to* do tomorrow, and what *might* you do? Write a paragraph about your activities.

Example I have to get up at 7 A.M. tomorrow. I might eat some bread at 8 A.M.
I have to go to school...

34

Atividade substituída – Produção 2 (unidade 8)

Put it together! UNIT 8click
11

Make a poster about your country or city. Use the posters on pages 35 and 37 as examples. Include things to do (hiking, camping, swimming, relaxing, etc.) and places to visit (beaches, mountains, famous cities, etc.).

38

Atividade substituída – Produção 3 (unidade 9)

Put it together! UNIT 9click
10

Do you know a new student in your school, or do you have a new friend? In your notebook, write a short article about him or her. Use Clicks 8 and 9 as models.

Example Rafael is from Campo Grande. He...

44

Atividade adaptada – Produção 4 (unidade 10)

Put it together! UNIT 10click
10

Write a paragraph about the places you have been to and when you were there.

Example I have never been to another country, but I have been to two cities in my country. I have been to Rio de Janeiro. I went there in 1999. I have been to Vitória. It's north of Rio. I went there in 2000.

48

Atividade substituída – Produção 5 (unidade 11)

Put it together! UNIT 11click
10

Have you ever had a problem like Scott's? What did you do? Write about it in your notebook.

Example Yes, I've had a problem like Scott's. Last month I invited a friend to a movie. Then my mother planned a visit to my grandmother's house on the same day. I went to my grandmother's house, and my friend and I went to the movie on a different day.

54

Atividade substituída – Produção 5c (unidade 12)

Put it together! UNIT 12click
10

What have you already done today? What haven't you done yet? What have you just done? Write sentences in your notebook.

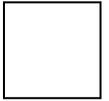
Examples I've already taken a shower.
I haven't watched TV yet.
I've just come into the English classroom.

58

ANEXO 4

PRODUÇÃO 1

Put it together - Unit 7



1. Make a schedule for June, the 7th. Fill in the chart bellow, with information on what YOU **have to do** and/or what YOU **might do**.

June 7	Schedule of Events
<ul style="list-style-type: none"> • Morning (from 7:10 am up to 11:40 am) 	Attend classes at Colégio Santa Maria
<ul style="list-style-type: none"> • Afternoon At noon From 2 pm to 6 pm 	Eat lunch
<ul style="list-style-type: none"> • Evening At around 6 pm From 7 pm to 10 pm 	Eat dinner
	Go to bed

2. Now, write one paragraph about your activities, based on the chart.

My Schedule for June, the 7th

I usually have to get up at 6:30 am on Mondays. I have to attend classes at Santa Maria. I might eat a nice breakfast. At noon, I have to eat lunch.

ANEXO 5

PRODUÇÃO 2

Put it together - Unit 8



3. Glue or draw the picture of a place in Brazil that you want to talk about.

4. Now, write one paragraph about it, pointing at **at least** 2 places to visit and 2 things to do there.

(name of the place)

}} _____

ANEXO 6

PRODUÇÃO 3

Produção n.3 - Unit 9



5. Se você tivesse que se comunicar com um amigo ou amiga e **NÃO PUDESSE** usar as palavras, como você faria? Quais os recursos que te vêm à mente para viabilizar tal comunicação? Escreva-os **TODOS** dentro do quadro abaixo:

6. Explique como você daria o seguinte recado a um policial, **SEM USAR AS PALAVRAS**, ou seja, sem escrever e nem falar:

* Vá à casa da esquina e peça a eles para diminuírem o volume do som. É contra a lei fazer tanto barulho neste horário e preciso dormir!

ANEXO 7

PRODUÇÃO 4



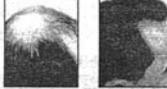
Produção n.4



Turma: _____

1. Escreva, **EM PORTUGUÊS**, ao lado de cada propaganda, quais foram os recursos usados pela mídia, para comunicar com o leitor.

Hair Loss?



ADVANCED
HAIR RESTORATION
FOR MEN & WOMEN
\$3,000 per Graft
800 Graft minimum



DR. ROBERT P. PAUNOVICH
20 Years of Excellence

**CHAMBERS HAIR
INSTITUTE**

Confidential Consultation

727-946-1941 1-800-554-HAIR (4247)
PERICH LASER CENTER - NEW PORT RICHEY
FINANCING AVAILABLE
www.chambershair.com

Have the sexy beautiful lips you've always wanted!



Finally, a new safe, painless injectable gel that last 10 to 20 times longer than collagen.

Guaranteed laser hair removal & skin resurfacing for acne scarring.

Comprehensive skin care services.

813-871-1234
DAN STEIN, M.D.
American Medical Institute for Age & Beauty
Financing Available
3401 Henderson Blvd, Suite A • Tampa

**"UNLIKE ANY FILM YOU'VE SEEN BEFORE
OR WILL LIKELY SEE AGAIN! Top-notch!
A stunning and electrifying
cat-and-mouse thriller."**
Earl Dittman, WIRELESS MAGAZINES



Beverage 727-461-7100
2GO

1941 W. Bay Dr.
Largo, Florida

Delivery 7 Days A Week!

- Liquor Kegs Gift Baskets
- Wine Soda/Mixers Ice and Water
- Beer Cigarettes Party Supplies

www.beverage2go.com



**NOW YOU CAN LIVE IN
HARBOUR ISLAND.**

You must see this beautiful
3 bedroom 2 bath condo on
prestigious security-gated
Harbour Island.

This condo has been freshly
painted with neutral colors.



The TONI EVERETT Co.
Licensed Real Estate Broker
3333 Bayshore Boulevard
TAMPA, FLORIDA 33611

CALL CONNIE CULBERSTON AT THE TONI EVERETT COMPANY: **813.839.5000**



weekly@planet

mind, body, spirit
...has moved to the inside back page

get right with the universe

2. Leia a legenda da foto abaixo. Observe o uso do Simple Past e o do Present Perfect.



WHO ARE THEY? This photo of children at the Dobyville school at 307 Dakota St., Tampa, was taken May 3, 1937. The school has been demolished.

Você sabia que o passado em inglês é feito basicamente com o uso destes dois tempos verbais?

Muito bem, agora você vai me contar um pouco de você!

Em apenas um parágrafo, **EM INGLÊS**, responda à seguinte pergunta:

What was the most surprising thing that has ever happened to you?

ANEXO 8

PRODUÇÃO 5a

Written Production # 5



Turma: _____

Create one advertisement to sell something useful this summer.

Product you are going to announce: _____

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for the student to draw their advertisement.

ANEXO 9

PRODUÇÃO 5b**Written Production # 5b**
Peer evaluation guide

1. Qual é o primeiro objetivo de uma propaganda?

Tendo isso em mente, analise agora, com bastante honestidade, a propaganda que seu colega elaborou. Para tanto, responda às seguintes perguntas e, ao final, dê uma nota a seu colega, de acordo com as instruções do item de número 12.

2. Qual é o produto que seu colega pretende vender com essa propaganda?
3. A propaganda elaborada por seu colega visa atingir a que público?
4. Na sua opinião, o tom por ele empregado está de acordo?
5. Como foi que seu colega definiu o tom usado? Por acaso ele se baseou na relação real que ele tem com esse público, ou ele estabeleceu o tom em função da relação de proximidade e confiança que ele precisa criar para facilitar a venda de seu produto?
6. Analise agora a propaganda, considerando seu apelo visual, e responda:
 - 6.1. Seu colega usou cores? (SIM) (NÃO)
 - 6.2. Você acha que ele usou as cores de uma maneira a valorizar as informações que ele quer passar para seu público, ou desperdiçou esse recurso?
 - 6.3. Seu colega usou bem as formas, ou seja, existe alguma informação na propaganda que está sendo veiculada através do formato de alguma coisa? Explique.
 - 6.4. O que você diria a respeito do tipo da letra usada e de seu tamanho? Você mudaria alguma coisa?
 - 6.5. A propaganda deveria ter sido criada dentro dos limites do papel deixados para tanto. Na sua opinião, seu colega aproveitou bem o espaço que ele tinha? Se não, o que poderia ter sido feito para que esse aproveitamento tivesse acontecido?
 - 6.6. Houve economia de palavras, abreviaturas, uso de letras para indicar palavras inteiras? Você acha que ele deveria ter usado desse recurso?
 - 6.7. Quais foram os elementos não verbais (gravuras, recortes, colagens, desenhos, carimbos, símbolos, etc.), além da cor, da forma, e do aproveitamento do espaço, empregados por seu colega? Na sua opinião,

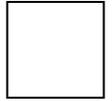
há algum exagero no uso desses elementos, ou pelo contrário, há um sub-aproveitamento do recurso?

7. Com relação à sua estrutura, a propaganda de seu colega está completa? Ele tem as quatro principais marcas de uma boa propaganda?
8. Como seu colega estabeleceu o problema, ou seja, como ele chama a atenção de seu público para o produto que ele quer vender? Se você fosse vender o produto de seu colega, você estabeleceria o problema da mesma forma que ele o fez? Se você tem alguma idéia diferente, diga como você faria.
9. Como seu colega dá a solução?
10. Ele traz para a propaganda elementos que dão credibilidade ao profissional que executa o serviço (se ele está vendendo um serviço) ou ao produto que ele vende (se ele está vendendo um produto)? Quais? Se não, você acha que isso ficou faltando, ou no caso tal recurso não é necessário?
11. Quais são as informações de contato que ele dá para que seu público entre em contato com ele e compre seu produto?
12. Levando em consideração tudo isso que você analisou na propaganda de seu colega, por favor dê uma nota simbólica para o trabalho dele, desenhando abaixo de 01 a 05 estrelas, de acordo com sua apreciação. (Uma estrela seria uma nota bem fraca, e cinco estrelas quer dizer que você adorou a propaganda dele!)

ANEXO 10

PRODUÇÃO 5c

Written Production # 5



Turma: _____

Create one advertisement to sell something useful this summer.

Product you are going to announce: _____

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for the student to draw or write their advertisement.

SEGUNDO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

TURMA: _____

Instruções -

1. NÃO coloque seu nome nesse questionário. Ele deve ser anônimo.
2. Seja totalmente sincero(a). Sua resposta só vai ajudar a pesquisa se ela for VERDADEIRA.
3. Responda às questões a caneta. Procure não rasurar.

Questões –

1. Com relação à forma de trabalhar a produção escrita, como você classificaria o trabalho desenvolvido pela Raquel? Marque TODAS as opções verdadeiras com um X.

- () muito legal
- () agradável
- () divertido
- () interessante
- () fácil
- () difícil
- () complicado, confuso
- () chato
- () longo (já estava querendo que acabasse)
- () nem bom nem ruim; pra mim tanto faz

2. Compare o tipo de atividade proposta nesta pesquisa com o tipo de atividade que o seu livro didático propõe, chamada 'Put it Together'. Qual é o mais interessante?

- () as atividades propostas pela pesquisa (Raquel)
- () as atividades propostas pelo meu livro didático ('Put it Together')
- () nem uma nem outra; ambas são desinteressantes.

3. Você acha que as tarefas propostas te ajudaram a aprender alguma coisa? Marque TODAS as opções corretas:

- () aprendi somente algum vocabulário
- () aprendi vocabulário e fixei estruturas gramaticais que aprendi com a Gisele (must, have to, uso do simple past e do present perfect para relatar algo)
- () elas me ajudaram a perceber que todo texto tem uma função própria (fazer uma sugestão, contar uma estória, vender um produto, etc.)
- () aprendi que fazer redação não precisa ser uma coisa chata, que dá até preguiça
- () não me ajudaram em nada

4. Quando a Raquel corrigiu suas produções e acrescentou algum comentário, o que você fez? Marque apenas a opção correta.

- () eu li
- () eu nem li

5. Se você não leu os comentários, por favor não responda essa pergunta. Se você leu, o que achou?

-) achei que valeu a atitude dela
-) achei a maior bobagem, como sempre

6. Pense na última produção (aquela que você teve que criar uma propaganda de um produto qualquer para vender no verão). O que você acha das instruções dadas, seja oralmente, seja por escrito?

-) razoáveis; relativamente boas
-) muito boas; não tive dúvida na hora de realizar a tarefa
-) desnecessárias; repetitivas; exageradas
-) não recebi instrução alguma

Muito obrigada por sua colaboração. Sem você meu trabalho não teria sido possível. Não me esquecerei disso!

Com carinho,

Raquel

Segundo questionário do professor

Cara professora,

Por favor, a princípio, pense somente na turma experimental ao responder as questões seguintes, uma vez que é nela que o ensino da habilidade de escrita via abordagem dos gêneros textuais aconteceu.

1. Meu trabalho trouxe algum inconveniente ao seu de alguma forma? SIM ~~NÃO~~

Se sim, como? _____

2. Como você classificaria a experiência do trabalho desenvolvido por mim, para o aprendizado dos alunos? Marque com um X a resposta que melhor responde à pergunta.

~~MUITO BOA~~ BOA INÓCUA RUIM

3. Qual é a sua percepção dos alunos no processo? Marque todas as opções corretas, se você souber opinar sobre elas.

- eles estavam motivados
- eles estavam desmotivados
- eles só realizaram as tarefas pedidas porque acreditaram que valia nota
- eles acharam as tarefas fáceis
- eles acharam as tarefas difíceis
- eles acharam as produções divertidas de se fazer
- eles acharam as produções chatas
- eles acharam as produções longas
- eles acharam as produções curtas

4. O que você acha que os alunos aprenderam com meu trabalho? Marque as opções corretas, segundo seu ponto de vista.

- que todo texto tem uma função social, que ele se presta a atingir determinado fim
- que, ao produzir um texto, é importante prestarmos atenção às categorias: para quem estamos escrevendo, o motivo, qual o tom devemos usar, qual é a estrutura do tipo de texto de que precisamos, que tipo de linguagem devemos empregar (as escolhas lingüísticas), e que tipo de organização vamos dar ao conteúdo para montar nosso texto (escolhas retóricas).

~~X~~ vocabulário

estruturas gramaticais (de certa forma, pois todo o trabalho foi realizado com base nas estruturas que eles estavam aprendendo). (Fixação)

5. Em todas as produções, dei aos alunos *feedbacks* detalhados acerca da estrutura genérica (relativa aos gêneros textuais) dos textos trabalhados. No entanto, não usei nenhum termo técnico e contextualizei cada comentário.

Você sabe dizer se o *feedback* dado foi positivo, de alguma forma?

6. Você disse no 1º questionário que não trabalha a escrita de forma extensiva com seus alunos porque seu programa é muito apertado e não há tempo para isso. Eu desenvolvi minha pesquisa, pedindo que eles fizessem escrita de forma extensiva o tempo todo, fazendo uso do tempo dos alunos fora da sala de aula, basicamente. Você ainda pensa da mesma forma com relação a essa questão? SIM NÃO *mais ou menos*

Se você quiser fazer qualquer comentário sobre o assunto, por favor fique a vontade.
conforme disse anteriormente, além das observações citadas no 1º questionário, nos deparamos com o problema relacionado ao tempo. Neste caso, tempo para conclusão das atividades pedidas.

7. Na sua opinião, qual é a importância que tem a capacidade de se escrever de forma livre e eficiente em inglês, no Brasil do século XXI?

~~MUITO~~ IMPORTANTE RELATIVAMENTE IMPORTANTE POUCO IMPORTANTE NÃO É IMPORTANTE

8. Você acredita que esse ideal, descrito no item 7 acima, é atingível via ensino formal, na escola tradicional? ~~SIM~~ NÃO

9. Peço agora que você esqueça um pouco sua realidade de prática de ensino e pense na realidade do ensino na escola pública do Brasil.

Você acha que um trabalho como esse que desenvolvi, via explicitação das marcas principais dos gêneros textuais para a condução do trabalho com a habilidade de escrita, pode ajudar os alunos a melhorar suas produções escritas? SIM ~~NÃO~~

Porque?

Por que os alunos não tem nenhum recurso que possa ajudá-los na condução dos trabalhos. Recursos, tais como: material para sala de aula (caderno, lápis, lápis de cor entre outros)

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2004.

ANEXO 13

Produção 2 - Critérios que definem se um registro é adequado (A) ou não adequado (NA):

Segundo Halliday & Hasan (1989: 23), uma análise textual gramatical, dentro da perspectiva do construto sistêmico-funcional observará dois aspectos, um em função do outro: o aspecto funcional, ou seja, o que o falante está querendo dizer e significar; e a opção formal/estrutural escolhida pelo falante. Os itens lingüísticos são entendidos como multifuncionais, adquirindo a completude de seu sentido somente quando contrapostos aos contextos de situação e de cultura do texto a que pertencem.

De acordo com Santos (1998: 5-10), em todo texto, a categoria campo é realizada através da escolha dos processos verbais, da transitividade, da denominação, etc., e reflete as representações de mundo de quem elabora o texto. A categoria teor explicita o papel e o status de quem está participando da troca comunicativa e é realizada através dos significados interpessoais: o modo, a modalidade, as pessoas, etc., e reflete o engajamento e o envolvimento dos produtores dos textos. Por fim, a categoria modo, é realizada através dos significados textuais: o tema (relação tema-remática), a informação, as relações de coesão e o meio através do qual o texto é veiculado (escrito ou oral).

No caso da produção 2, a função social, que deve estar refletida pelo campo, é: informar, dar uma sugestão, um conselho, uma opinião justificada. Sendo assim, principalmente os processos verbais têm que trazer essa significação, e isso é possível via uso dos modais (*should, can, must e have to*), aspectos verbais no presente basicamente, mas também no futuro, para compor o futuro do subjuntivo (*When you come to...*). Nesse caso, o modo não caracteriza o teor do texto, mas sim o campo,

porque ele acrescenta significação à função social do registro, ou seja, à intenção comunicativa do texto, e não está refletindo distância ou papel social assumido pelo autor da mensagem, em relação ao seu leitor. Em termos de escolhas retóricas, podemos pensar no uso de generalizações (ausência de artigo definido *THE*), frases ornadas pelo superlativo, e no tipo textual descrição. Preferência pelo raciocínio indutivo (aconselhamento).

Com relação ao teor, o produtor do texto é o aluno e seu leitor é um outro aluno que ele não conhece, mas que tem a mesma idade que a sua. A relação entre os dois é informal, porém sem intimidade. Isso define o tom que deve permear o texto. O pronome pessoal a ser usado é o *you*.

O modo é caracterizado pelas escolhas lingüísticas que conferem coesão ao texto, e deve-se levar em conta o tema, a informação que o aluno precisa comunicar, o tipo textual escolhido por ele para tecer o texto, as escolhas lexicais, principalmente as feitas para os referentes verbais (em casos de elipse do verbo) e para os referentes nominais (elipses do sujeito e dos nomes em geral). Dentre as escolhas lexicais para os referentes verbais, há que se observar se elas não ferem o campo do texto. Dentre as escolhas lexicais para os referentes nominais que indicam o sujeito, há que se observar se elas não ferem o teor do texto como um todo.

ANEXO 14

Produção 3: Categorias Campo, Teor e Modo

1ª questão da produção: Se você tivesse que se comunicar com um amigo ou amiga e não pudesse usar as palavras, como você faria? Quais os recursos que te vêm à mente para viabilizar tal comunicação? **Escreva**-os todos dentro do quadro abaixo.

(A primeira questão não foi passível de análise, porque meu objetivo ao propô-la foi apenas preparar o aluno para a segunda questão. Ela trata-se de atividade de *warm-up*.)

2ª questão da produção: Explique como você daria o seguinte recado a um policial, sem usar as palavras, ou seja, sem escrever e nem falar: vá à casa da esquina e peça a eles para diminuïrem o volume do som. É contra a lei fazer tanto barulho neste horário e preciso dormir!

Segundo a semiótica social de Halliday, vertente teórica que fundamenta a análise textual sistêmico-funcional, o “texto” a ser escrito será dado pelas escolhas pessoais que irão veicular idéias, blocos de pensamento. Um sujeito que faz a ação de um verbo. Basicamente, são dois blocos que serão representados continuamente e deverão ser compreendidos para composição do texto. Essa configuração textual não tem caráter monológico, pois depende da interação para sua composição. Uma idéia só se completa pela escrita do outro, quando compreendida. E somente após ter sido compreendida uma idéia, é que se passa à construção da idéia seguinte. O caráter é eminentemente dialógico, e por isso é tão difícil registrar as respostas para ambas as questões no papel.

Não há como prever quais as idéias que os alunos terão, e muito menos quais as escolhas textuais deles para veiculá-las. No entanto, podemos levantar alguns elementos que sustentarão as análises de suas atividades.

Elementos para análise

1. Modo

O modo dessa produção não é escrito e nem oral. O meio não é escrito e nem fônico. O meio é dado pelas mímicas, os gestos, a expressão corporal, os barulhos, as atitudes. Qualquer coisa diferente disso não é adequado ao que foi pedido pela questão 2.

2. Teor

O autor da produção é o aluno e o leitor é a professora-pesquisadora. Em função do relacionamento de amizade que permeia o meu trabalho com os alunos, afirmo que o teor dessa produção é completamente informal, apesar de não íntimo. Isso pode determinar o aparecimento de elementos próprios do conhecimento de mundo restrito a mim e a eles, derivado de experiências que compartilhamos no dia-a-dia da sala de aula durante 2004, como por exemplo um gesto feito colocando o indicador no queixo, para dizer que o dito está compreendido, que de certa forma até valorizam a atividade, na minha opinião.

3. Campo

A função social é comunicar sem palavras. É fazer-se entender. É dar um recado. A informação a ser veiculada é: como dizer a um policial que quer que ele vá à casa da esquina e peça aos moradores que abaxem o som, pois já é tarde e se quer dormir. Somando-se então as duas coisas, temos que o campo será delineado pela representação da seqüência: SUJEITO + FALAR + POLICIAL + IR + CASA DA ESQUINA + FALAR + (MORADORES - opcional) + DIMINUIR + SOM + SER TARDE + (SUJEITO + DORMIR - opcional).

O aluno tem na seqüência acima, os elementos obrigatórios, com dois elementos opcionais previstos. No entanto, não há como prever o que o aluno irá produzir em termos de elemento recursivo (elemento que repete uma informação, de outra forma). É de se esperar, no entanto, que essa categoria seja a mais rica. Na busca de uma garantia

de que sua mensagem será compreendida, a tendência do aluno é trazer o maior número de elementos recursivos que ele puder pensar.

Para definir se a categoria campo está adequada dentro do texto do aluno, é necessário perceber se está claro para o leitor que os elementos obrigatórios da mensagem acima são compreendidos em sua totalidade.

ANEXO 15

PLANO DE AULA

Produção 4

Público alvo: T2Data da aula: 31/ 08/ 2004Duração da aula: 50 minutos**Objetivos**

1. evidenciar os diversos recursos verbais e não verbais empregados na elaboração de propagandas veiculadas nas revistas e jornais americanos, para venda de produtos e serviços;
2. trabalhar itens de vocabulário relativos à linguagem da propaganda contextualizados pelos exemplos discutidos; e
3. trabalhar as características lingüísticas (gramaticais, escolhas lexicais, principalmente) e as características retóricas (mecanismos de organização e funcionamento textual, elementos que garantem a coesão e a coerência internas dos textos e características obrigatórias do gênero textual propaganda de revistas e/ou jornais.

Metodologia

Foram escolhidas sete propagandas tiradas das revistas: *Newsweek*, e *American Way Magazine*, e do jornal *Weekly Planet*. Essas propagandas vendem, cada uma, um produto ou serviço diferente. Elas foram impressas em um *handout*, num formato apostila, e foi deixado um espaço em branco na frente de cada uma delas para que o aluno possa fazer anotações durante a aula, principalmente para poder recorrer a elas futuramente, caso precise.

Por falta de tempo, e em função da turma ser grande, não há como imprimir uma dinâmica que permita que o aluno descubra os elementos a serem trabalhados por si só. Eles serão conduzidos nesse sentido. De qualquer forma, procurarei, dentro do possível, assumir o papel de facilitadora dos processos, ao invés de dar as respostas que os alunos estiverem buscando.

Num primeiro momento, através de perguntas dirigidas à classe como um todo, os alunos serão levados a perceber como as propagandas são construídas textualmente, quais as escolhas léxico-gramaticais são mais comuns, e como as escolhas de recursos verbais, mas principalmente de recursos não-verbais, estão vinculadas diretamente ao produto a ser vendido, ou à imagem ou sentimento que ele provoca, ou visa provocar, no imaginário coletivo. (Essas perguntas estão colocadas abaixo, juntamente com as propagandas a que se referem.)

Num segundo momento, os alunos serão convidados a fazer uma comparação

entre as propagandas e levantar os elementos obrigatórios, essenciais para a realização de uma boa propaganda, uma propaganda completa.

Esses elementos serão elencados no quadro negro e futuramente serão entregues a eles por escrito, para que norteiem a elaboração da Produção 5.

Como tarefa de casa, a ser entregue no dia 14/09, os alunos serão convidados a fazer o mesmo tipo de reflexão feita comigo em sala de aula, e analisar outras seis propagandas, retiradas dos mesmos suportes que essas, e agrupadas no instrumento de coleta: Produção 4.

Referências Bibliográficas

Propaganda 1: Academia

Jornal Weekly Planet. Tampa, FL. vol 16. n 39. Dec 17-Dec 23, 2003. p 14.

Propaganda 2: Jóia

Jornal Weekly Planet. Tampa, FL. vol 16. n 39. Dec 17-Dec 23, 2003. p 9.

Propaganda 3: Hair

Jornal Weekly Planet. Tampa, FL. vol 16. n 39. Dec 17-Dec 23, 2003. p 28.

Propaganda 4: Tatoo

Jornal Weekly Planet. Tampa, FL. vol 16. n 39. Dec 17-Dec 23, 2003. p 88 (*backcover*).

Propaganda 5: Diet

Newsweek Magazine, vol CXLI. n 20. May 19, 2003. p 49.

Propaganda 6: Hotel

American Way Magazine, Sep 01, 2003. p 28.

Propagandas e perguntas:

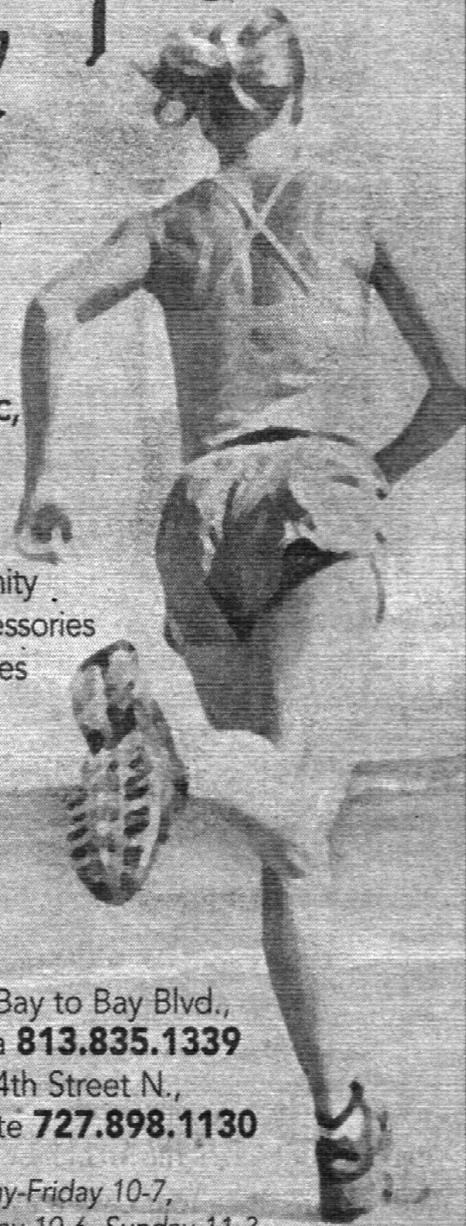
Academia

1. O que esta propaganda está vendendo? Um produto ou um serviço? Como é esse serviço? Qual é a sua natureza?
2. Como é que a natureza desse serviço está representada pelos elementos não verbais, na propaganda? (*lay out* das letras, foto da moça correndo, logotipo da empresa)
3. Analisando o conteúdo do texto, podemos sub-dividir a propaganda em 4 partes, que encerram 4 movimentos dentro do texto, em função de 4 tipos de informação diferentes que precisam ser veiculadas. Quais são eles? (o estabelecimento do problema - 4 primeiras linhas; a apresentação da solução - o rol das 7 vantagens oferecidas pela academia; e, na parte inferior do papel, à esquerda, abaixo do nome da empresa, mas bem pertinho dele, o elemento de credibilidade; à direita, o endereço dos dois prédios da empresa, os dias da semana e horário de seu funcionamento, que constituem a informação para contato.)
4. Agora observe novamente como são o formato, a disposição no papel, o tipo e tamanho das letras usadas na composição desses 4 movimentos. Faça as correlações possíveis entre a informação dada e o tipo de letra. Uma coisa justifica a outra?
5. Porque a foto mostra uma moça correndo de costas para quem está lendo? Ou melhor, porque a moça está “indo”, e não “vindo”?
6. E porque ela corre na praia? Será que isso é relevante?

Holidays Got You On The Run? That's the spirit!

Don't forget yourself this year at Feet First; A running, walking, aerobic, fitness specialty center offering:

- Superior Customer Service
- Knowledgeable, friendly salespeople
- Commitment to our customers & community
- A full line of athletic shoes, apparel & accessories
- A warm welcoming environment for all ages and abilities from beginner to advanced
- Running, walking & fitness info
- Complete gait analysis




Feet First
A Step Ahead of the Rest!

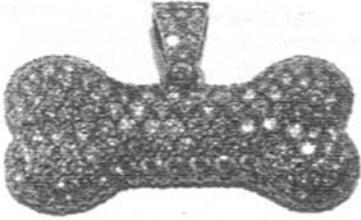
3401 Bay to Bay Blvd.,
Tampa **813.835.1339**
3487 4th Street N.,
St. Pete **727.898.1130**

Monday-Friday 10-7,
Saturday 10-6, Sunday 11-3

Jóia

1. Antes de ler o que está escrito no texto desta propaganda, me responda: Qual é o produto que ela está vendendo? E como você sabe?
2. Quantos tipos de letra diferentes existem? Qual o tipo de informação que cada um dá? Olhe para a aparência do texto dessa propaganda. Considere a frase acima, e o que vem abaixo da foto do pingente. O que parece? (um poema) Leia a frase acima do pingente? Ela seria um bom título para um poema? É a assinatura do joalheiro, porque vem num formato que parece feito a mão? É a assinatura de um homem ou de uma mulher? Então qual é a representação de papéis sociais que a propaganda está explorando? Qual é o público que ela visa realmente alcançar?
3. Você acha que a assinatura serve como elemento que expressa credibilidade, confiabilidade nesse caso?
4. A propaganda tem informação de contato?
- 5.

What design reflects your love?



A 3.50 carat diamond pavé Dog Bone
to share with your pampered pooch!

At Robert Young Jewelers we masterfully
handcraft originals in our studio.

In addition to our showcase treasures,
our designers will collaborate with you to
create a stunning piece to your desires.

Expect the Exceptional.

Robert Young

JEWELER EXTRAORDINAIRE

250 N. INDIAN ROCKS ROAD BELLEAIR BLUFFS FL 727-584-1110

Hair

1. Qual é o público que essa propaganda visa atingir? A foto reforça essa idéia?
2. Olhe para as três palavras maiores na propaganda. Podemos dizer que ela estabelece o problema?
3. As três palavras são bem grandes, mas cada uma é de um tamanho diferente... Será que isso é proposital? O que pode querer dizer?
4. Como a solução está delineada no texto? Mudou a letra?
5. Quais são os outros 2 elementos que esta propaganda tem e que as anteriores também têm? (lá em baixo, na tarja preta)



**LASER
HAIR
REMOVAL**

Call today for a free consultation and discover how easy and affordable it is to permanently reduce unwanted hair!

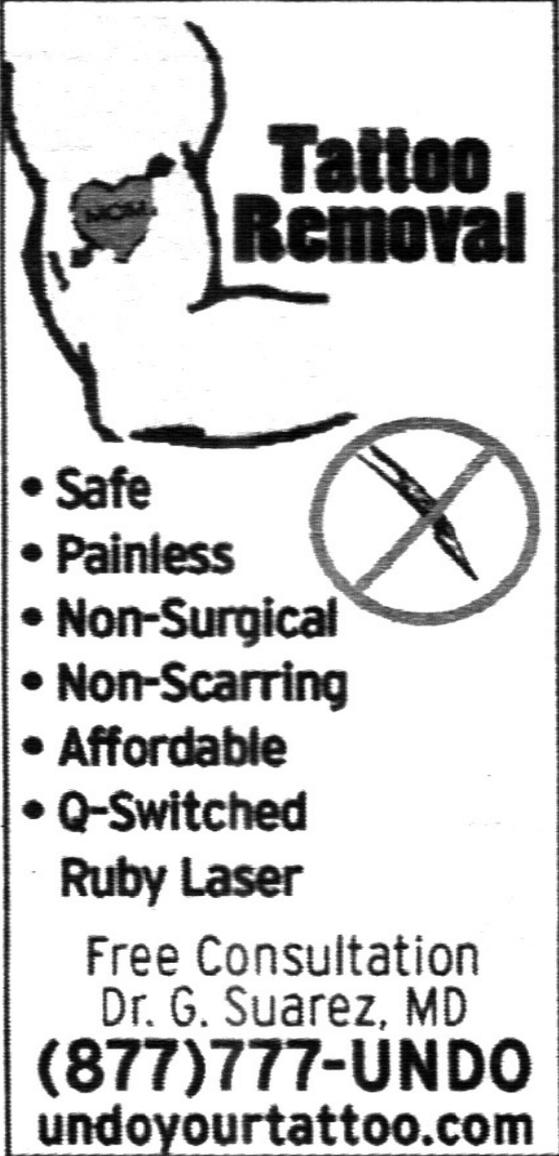
**For everyone on
your holiday list:
ALC Gift Certificates!**

Locations Nationwide. Toll Free:
(866) 54 - LASER
www.advancedlaserclinics.com

 **ADVANCED
LASER CLINICS**

Tattoo

1. Por favor, examine essa propaganda cuidadosamente e me conte qual é o serviço que ela vende.
2. O que representa cada um dos desenhos?
3. Como foi levantado o problema? Ele delimita o público que a propaganda visa atingir?
4. Como foi apontada a solução?
5. Qual é o elemento de credibilidade que a propaganda traz?
6. Ele tem informação para contato?
7. Os tipos de letra, o uso de negrito, o tamanho das letras muda em função de que?



The advertisement is enclosed in a rectangular border. On the left side, there is a line drawing of a person's profile with a tattoo on their neck. To the right of the drawing, the words "Tattoo Removal" are written in a large, bold, sans-serif font. Below the drawing and text, there is a list of bullet points. To the right of the list is a circular icon with a diagonal slash through it, containing a drawing of a tattoo needle. At the bottom of the advertisement, there is contact information including a phone number and a website URL.

Tattoo Removal

- Safe
- Painless
- Non-Surgical
- Non-Scarring
- Affordable
- Q-Switched

Ruby Laser

Free Consultation
Dr. G. Suarez, MD
(877)777-UNDO
undoyourtattoo.com

Diet

1. Observe as cinco primeiras frases, considere o símbolo &, e me diga como o problema foi construído. (idéia de claro/escuro, movimento, delicadeza, uso das reticências, “arredondamento” das letras e do símbolo, movimento/dança)
2. Analise o resto da propaganda e aponte os outros elementos que podemos encontrar. Quais estão destacados, como e porque?

it's time to
lose weight
 &
make the
changes that can
...last a lifetime

1-800-235-DUKE (3853)
www.dukedietcenter.org

The Duke Diet & Fitness Center – the place to come if you want to take control of your weight and learn how to develop a healthier lifestyle. Come and learn from one of the country's best known and most successful wellness centers. We offer a medically based, personalized approach to weight loss and lifestyle planning. Call the Duke Diet & Fitness Center today.



Duke Diet and Fitness Center
 DUKE UNIVERSITY HEALTH SYSTEM

Hotel

1. Analise a propaganda e diga se ela é ou não uma boa propaganda. Prepare-se para justificar.
2. Qual é a função primeira de toda propaganda?
3. Você acha que esta consegue cumprir sua função?
4. Quais são os elementos que ela tem em sua estrutura que as outras todas que analisamos também têm?
5. Quais são as palavras muito comuns, que referem-se ao campo semântico compra/venda, e que podem ser encontradas nessa propaganda? (*save, full price, 70% off, free*)

Why pay full price for a hotel room?

Save up to 70% on the places you want to stay!

New York
from
\$59.95

Orlando
from
\$39.95

San Francisco
from
\$49.95

Las Vegas
from
\$29.95

Save on thousands of hotels in hundreds of cities worldwide.

hotels.com 

THE BEST PRICES AT THE BEST PLACES. GUARANTEED.

800-2-HOTELS

ANEXO 16

Written Production # 5

DICAS

Estrutura de uma boa propaganda (elementos obrigatórios!):

1. estabelece o problema;
2. dá a solução;
3. apresenta credenciais – intenção é passar credibilidade; e
4. dá as informações para contato;
5. trabalha bem a linguagem visual.

Características das propagandas veiculadas em revistas e jornais:

1. forte apelo visual – definição do lay-out, amplo uso de cores, formas, tipos e tamanhos de letra, disposição das palavras no papel, presença de gravuras, recortes, colagens, desenhos, carimbos, símbolos, etc.
2. para se estabelecer o problema, existem duas estratégias muito usadas:
 - 2.1. uso de verbos no simple past: Did you lose your hair? (Você perdeu seu cabelo?) / Lost your hair? (Perdeu seu cabelo?) ou
 - 2.2. uso de verbos no present perfect: If you have lost your hair... (Se você perdeu seu cabelo...).
3. uso de verbos no imperativo para dar a solução
ex.: Se você sofre de queda de cabelos, USE shampoo Eternity.
4. economia na linguagem => presença de palavras e/ou frases reduzidas
ex.: Queda de cabelos? Shampoo Eternity!
5. Comparação => para reforçar as qualidades do produto
Ex.: Este é o melhor shampoo já fabricado nos últimos anos!

OBS:

Tom: informal, porém não íntimo.

Motivo: criar uma proximidade entre o possível comprador do produto anunciado e o anunciante.

Intenção: estabelecer uma relação de confiança para melhor assimilação das informações veiculadas pela propaganda.

ANEXO 17

Colégio São Paulo, 12 de março de 2004.

Resultado da pilotagem do Primeiro questionário do aluno

Questões:

1. Você gosta de fazer redações em inglês?
2. Você acha fácil escrever um parágrafo em inglês?
3. Quando você faz uma redação, você se preocupa em usar as estruturas gramaticais e/ou o vocabulário que aprendeu na unidade didática?
4. Você acha que a atividade de escrita proposta por seu livro texto, chamada: *Put it together*, click 11, é muito longa, monótona, chata, ou repetitiva?
5. Quando não dá tempo da professora desenvolver esta atividade numa determinada aula, ela pede que você faça-a em casa?
6. Se sim, você faz?
7. Na sua vida profissional futura, você acha que algum dia você pode vir a precisar saber escrever em inglês?
8. Você tem facilidade de escrever qualquer tipo de texto em português?

Respostas dadas:

Turma FA (33 alunos)			Questão	Turma FX (32 alunos)		
SIM	NULO	NÃO		SIM	NULO	NÃO
14	-	19	1	11	-	21
21	04	08	2	19	-	13
25	-	08	3	24	-	08
22	02	09	4	21	-	11
30	-	03	5	30	-	02
17	09	07	6	22	04	06
32	01	-	7	31	-	01
25	-	08	8	25	-	07

Conclusão:

De uma maneira geral, os alunos acham fácil mas não gostam de escrever em inglês, preocupam-se em usar as estruturas e /ou o vocabulário estudado em sala de aula, não gostam da atividade do 'Put it Together', acreditam que vão precisar saber escrever em

inglês em sua vida profissional, e acham que têm facilidade de escrever qualquer tipo de texto em português.

O que precisa ser mudado no próximo questionário:

* Quando discuti com a professora responsável pelas turmas que responderam ao questionário, ela demonstrou angústia com relação à questão da correção das redações feitas ao final de cada unidade. Ela disse que está em busca da melhor maneira de realizar a tarefa e que acredita que o insucesso em conseguir com que os alunos façam a redação naturalmente deve-se à impossibilidade de dar a eles um feedback a altura de sua expectativa. Ela ficou desapontada pelo fato de que isso não foi investigado pelo questionário.

ANEXO 18

Colégio São Paulo

12 de março de 2004

Resultado da pilotagem do primeiro questionário do professor

O instrumento está bom porque consegui toda a informação necessária para justificar minha pesquisa.

Conclusão das respostas dadas:

A professora caracterizou perfeitamente a dificuldade do aluno em escrever em inglês, disse que ele não faz a redação se ela for tarefa de casa, que quando ele faz, ela não tem como corrigir uma a uma (como ela acha que deveria fazer), e que não tem como saber se o aluno emprega o que aprendeu em suas redações. Disse que todas as atividades feitas em sala de aula que envolvem escrita são exercícios do tipo “preencha as lacunas” ou “siga o modelo”, e que as provas do Sistema seguem o mesmo padrão.

ANEXO 19

CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DO *FEEDBACK* A SER DADO AO ALUNO,
EM SUAS PRODUÇÕES

Os critérios usados por mim na elaboração dos *feedbacks* dos alunos não tem nenhum suporte teórico. Ele é derivado da minha prática de sala de aula. Acredito que a forma como um *feedback* é dado é mais importante até do que o seu próprio conteúdo. Para que um *feedback* seja construtivo, ou seja, para que, a partir dele, a pessoa que o recebe promova uma mudança em seu comportamento ou aprendizado, é fundamental que o vínculo de confiança entre quem dá e quem recebe o *feedback* seja sólido. Com o objetivo de reforçar sempre esse laço de amizade e confiança, adotei a seguinte postura com relação ao fornecimento de *feedback*, durante toda a pesquisa:

- todos os alunos receberam *feedback* em cada uma das atividades que me entregou.

- o *feedback* era sempre personalizado. Como eu não sabia o nome do autor de cada trabalho, não os chamava pelos nomes, como seria o ideal, mas procurava mostrar para eles que cada um tinha uma identidade que eu reconhecia pelas redações. Eu procurava estabelecer relações entre os trabalhos anteriores do mesmo aluno, como por exemplo, escrever algo como: *Estou satisfeita com o fato de você ter parado de usar a preposição TO antes de verbo no infinitivo, quando ele vem seguido de FOR...*

- começava sempre endereçando ao aluno uma palavra que transmitisse amizade e respeito. Algo como: *Obrigada por ter realizado a tarefa com capricho e criatividade, mas quero te contar que...*, ou: *Sua atividade está mesmo um primor, mas você sabia que...*, ou: *Muito interessante a forma como você pensa! Gostei muito de ler seu texto. No entanto, quero chamar a sua atenção para...* ou: *Acho que você poderia ter se empenhado um pouco mais na realização da tarefa. Mas sei que da próxima vez será diferente! Aproveito a oportunidade para te mostrar uns detalhes na sua tarefa...*

- colocava-me sempre a disposição deles, seja via e-mail, seja pessoalmente, quando estava no colégio. Deixava escrito para eles que, a qualquer tempo, eles poderiam recorrer a mim para tirar dúvidas, dar idéias, discutir questões, ou até mesmo fazer parte da atividade com eles, se eles não estivessem dando conta de fazer sozinhos. Interessante que, apesar de ficarem falando que não dariam conta de realizar as tarefas,

que tudo era muito difícil, nunca ninguém me procurou para que eu ajudasse na realização da tarefa. Mas eles sabiam, tinham a certeza de que podiam contar comigo.

- jamais comentei com ninguém o conteúdo de um feedback dado. Acho que eles sabiam disso.

- o feedback tinha um formato, que com o tempo o aluno passou a conhecer. O que variava (tanto em função do texto que o aluno escreveu, quanto em função do que era esperado que um aluno daquela turma específica produzisse) era o conteúdo do feedback.

Fiz questão de estabelecer um formato para o feedback, por acreditar que o aluno lê melhor aquilo cujo gênero lhe é conhecido. Procurei estabelecer um formato relativamente fixo, para que o *feedback* se tornasse uma medida técnica e não parecesse ameaçador, uma vez que o aluno tinha certeza de que ele viria em sua atividade, e também lhe conhecia a forma.

Formato do feedback:

1. apontar o erro com clareza;
2. justificar o motivo pelo qual o que o aluno fez é considerado errado, ou inadequado;
3. dizer o que ele precisa fazer para corrigir o problema, ou pelo menos apontar onde ele vai encontrar a teoria que dá o caminho correto (por vezes, é interessante que se faça as duas coisas, dependendo do tipo de erro e, principalmente, do tipo de aluno com quem se está lidando).